أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغوار الجنوبية.

عبد القادر صالح عبد القادر الحجوج

جامعة مؤته، 2004

الإهداء الملخص

أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغوار الجنوبية.

عبد القادر صالح عبد القادر الحجوج

جامعة مؤته، 2004

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في وحدة الفقه من مادة التربية الإسلامية، مقارنة بالطريقة التقليدية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية للعام الدراسي 2004/2003 م، إذ تكوّنت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب على مجموعتين، تجريبية وضابطة لكلا الجنسين، من ثلاث مدراس اختيرت قصدية، وزعت بالطريقة العشوائية البسيطة إلى تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.

استخدمت الدراسة أداتين الأولى: الخـرائط المفاهيميـة، والثانيـة: اختبـار تحصيلي تكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تم التأكـد مـن صـدق الاختبار والمادة التعليمية من خلال عرضهما على محكمين مختصين. والتأكد مـن ثبات الاختبار بحساب معامل الثبات بمعادلة كودر - ريشاردسون (KR20) الـذي بلغ 0.89 .

وبعد تطبيق الدراسة التي استمرت مدة أربعة أسـابيع، وجمـع بياناتهـا، تـم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

1. تحصيل المجموعة التجريبية أعلى (ح<0.05) من تحصيل المجموعة الضابطة.
2. كان تحصيل الإناث أعلى (ح<0.05) من تحصيل الذكور
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح<0.05) تعزى للتفاعل بين الجـنس والطريقة.

إلى سيدي وحبيبي محمد صلى ا عليه وسلم، ثم إلى والدي ووالدتي أطـال ا في عـمرهما ، وإلى أخي الأكبر أسامة، وإلى إخوتي وأخـواتي، وإلـى الـشموع المضيئة حكم و يعرب وهمام ومؤمن ويقين أبناء إخوتي، وإلى أصدقائي، وإلى كل من شجعني لإنجاز هذا العمل.

عبد القادر صالح عبد القادر الحجوج

شكر وتقدير

بعد الحمد والشكر تعالى رب العالمين، أتقدم بالشكر الجزيل إلى الـ دكتور محمد الربابعة الذي واكب معي هذا العمل وبذل الجهد وما توانى لحظةً في وضـع أفكاره وجهوده العلمية بين يدي، ولقد أعطاني من وقته العلمي الكثير فله مني جزيل الشكر والعرفان.

والشكر متواصل لأعضاء اللجنة الأكارم الذين تفضلوا علي بقبول مناقشة هذا العمل وإبداء آرائهم التي أجلها وأحترمها وهم: الدكتور زيد البـشايرة، والـ دكتور هاني طعيمات، والدكتور محمد المجالي.

وكل الشكر لمحكمي المادة التعليمية والاختبار التحـصيلي لمـا أبـدوه مـن ملاحظات أسهمت في إثراء الدراسة وإيصالها إلى درجة عالية مـن الدقـة. كمـا وأشكر المعلم والمعلمة الذين قاما بتنفيذ الدراسة.

ولا يفوتني أن أشكر والدي العزيزين لمتابعتهما لدراستي وتشجيعي كي أنجـز هذا العمل فلقد كانوا متواصلين معي لحظة بلحظة فلهم مني جزيل الشكر والعرفان. والشكر الوافر لأصدقائي الأعزاء لما لمسته منهم من مساعدة وتشجيع طول فتـرة دراستي.

وكل الشكر لمن ساعدني وشجعني على إنجاز هذا العمل.

Abstract

Effects of Using Conceptual Mapping Strategy on The Achievement of 10 th Graders in The Islamic Education Subjects in Southern Ghour Educational Directorate.

AbdAlqader Saleh AbdAlgader Al-Hojooj.

MUTAH UNIVERSITY, 2004

The present study aimed at investigating the effect of using the conceptual mapping strategy on the achievement of tenth graders in the “figeh” unit of the Islamic Education subjects as compared to the conventional method of teaching. It raised the following) level in the $= 0.05\alpha$ (question: Are there statistically significant difference at achievement of tenth graders in the Islamic Educational subject attributed to teaching methed, gender, and/ or the interaction between method of teaching and students gender ?

The population of the study consisted of all tenth graders enrolled in the Directorate of Education for Southern Ghour for the Schoolastic year 2003/2004. The subjects of the study were (137) male and female students who were portioned into four sections: two were experimental and the other two were control groups. These groups were in three schools which were purposefully selected for the purpose of the experiment. Then the groups were randomly assigned either to experimental groups who were taught by the conceptual mapping or to control groups which were taught conventionally.

The instruments of the study were a Teaching plan of conceptual mapping strategy, and an achievement test containing 40 items of multiple choise. Both the test and the maps were content validated by a group of specialized and expert judges. The reliability of the test was computed by Kudor- Richardson formula (KR20) which reached 0.89.

The experiment lasted for four weeks. Data were analyzed by 2-way ANOVA. The findings of the study revealed the following:

1. The experimental group scored higher then the control group ($p < 0.05$)
2. Female students scored higher then male students ($p < 0.05$).
3. There were no statistical differences due to the interaction between method and gender.

فهرس المحتويات

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

تحتل مادة التربية الإسلامية مكاناً متميزاً بين مواد المناهج الدراسية لأهمية الأهداف التي تتبناها التربية، ولعل أسلوب تدريس هذه المادة له من الأهمية مثل ما لها منها، باعتباره وسيلة رئيسة لتحقيق أهدافها؛ فيعمد المعلم إلى اختيار أسلوب أو أكثر يساعده على بلوغ ما يريد، ويحقق مشاركة عالية وفعالية متميزة للتلاميذ داخل غرفة الصف.

ومن منطلقات منهاج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي مراعاة قدرات المتعلّمين واستعداداتهم، والفروق الفردية عند تقديم الخبرات التعليمية، من حيث

التدرج في بناء المفاهيم، و تضمين المنهاج وسائل تعليمية وأساليب حديثة تقدم للتلاميذ خبرات واقعية منوعة تدفعهم للنشاط الذاتي وتثير اهتمامهم للتعلّم وطلب المعرفة، وتضمن انتقال ما تعلّموه إلى المواقف الحياتية، واستفادة المنهاج من معطيات العلم الحديث ومنجزاته في المواقف التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 1990).

وتشكل المفاهيم الإسلامية اللبنات الأساسية والدعائم التي تبنى عليها المعرفة الإسلامية، وقد اهتم النبي صلى الله عليه وسلم بتوضيح مثل هذه المفاهيم فقد روي عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، قال: "خطّ النبي صلى الله عليه وسلم خطّاً مربعاً، وخطّ خطّاً في الوسط خارجاً منه، وخطّ خططاً صغاراً إلى هذا الذي في وسط من جانبه الذي في الوسط وقال: هذا الإنسان، وهذا اجله محيط به، أو قد أحاط به، وهذا الذي خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن اخطأه هذا نهشه هذا، وأن اخطأه هذا نهشه هذا". (ابن حجر العسقلاني).

وتساعد المفاهيم الإسلامية الطالب على إصدار الأحكام والتعميمات للمسائل والقضايا المتشابهة التي يواجهها، وتبدأ دراسة البنية المعرفية لأي موضوع إسلامي بشرح المفاهيم الإسلامية التي تكونه، والاعتناء بعد ذلك بالأساليب التدريسية المناسبة (عودة، 2001).

تلعب مفاهيم الفرد بشكل عام دوراً أساسياً في كيفية إدراكه وتنظيمه للأشياء الموجودة من حوله. وهي بمثابة أنظمة وقوانين تحدد الكيفية في الإدراك والتنظيم بحيث تصبح جزءا من خبرته. ويعتبر اكتساب المتعلم للمفاهيم خلال العلمية التعليمية أمراً ضرورياً. وحتى تصبح العملية التعليمية ذات معنى يجب أن يحصل كل متعلّم على عدة مفاهيم وصور ذهنية مما يدور حوله في الحياة (ملحم، 2001).

ويرى برونر(Bruner,1960) أن مساعدة الطلبة على تعلّم المفاهيم بطريقة فعالة هو غاية أساسية من غايات التعلّم المدرسي، وأساس عميلة التفكير، حيث يرى أن هذه الأهمية تكمن في أن أغلبية التبادلات الفكرية تتضمن التعامل مع فئات الأشياء أكثر من التعامل مع الأشياء أو الموجودات بمفردها. وحتى وقت قريب لم يكن المعلمون قادرين على التمييز بين تعلّم المفاهيم و غير ذلك من أنواع التعلّم .

ومن هنا أولى القادة التربويون وواضعو المناهج أهمية متزايدة في بناء مناهج التربية الإسلامية على أساس مفاهيمي واضح يساعد الطالب بدلاً من أن يقف عائقا أمام تعلّمه. وقد شهد الأدب التربوي في العقدين الأخيرين اهتماماً واسعاً بدراسة طرق التعليم المختلفة، ورافق ذلك دعوة المربين إلى تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة تمكّن الطلبة من تطوير تعلّمهم، وتحسين مدى اكتسابهم للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها (ملحم، 2001).

بناء على ما سبق فإن على معلم التربية الإسلامية أن يربط المعلومة بالواقع حتى تصير مفهوماً؛ فالمفاهيم ليست معرفة لمعاني الجمل والعبارات، بل إنها أكثر من ذلك، إنها إدراك هذه المعاني والتصديق بها اعتماداً على الإحساس بواقعها، أو القدرة على تصورها وتشخيصها. بحيث تتحول إلى حقائق واضحة، وأفكارٍ واقعية تؤثر في سلوك الإنسان وتحدد سيره في الحياة.

واعتبرت طريقة عرض المفهوم داخل غرفة الصف مهمة جداً، إذ يرى الكثيرون أن خوف الطلبة ونفورهم من المادة الدراسية قد يرجع في الغالب إلى ضعف أساليب التدريس والمقررات الدراسية. ويرون أيضا أن طريقة توضيح المفهوم داخل غرفة الصف ينبغي تغييرها تغييراً جذرياً بما يتناسب والتغيرات التربوية المعاصرة (سعادة واليوسف، 1988).

وقد أظهرت دراسة لطفي (1983) وجود خلل في تناول المفاهيم الإسلامية المختلفة، وتباين فهم الطلبة فيها، وقصور طرائق التدريس وأساليبه، كما أكد ذلك تقرير لجنة سياسة التعليم وتقرير لجنة الخبراء ومشرفي المبحث (عودة، 2001).

وقد أجريت عدة دراسات بهدف بيان مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم الواردة في كتب التربية الإسلامية، فأظهرت وجود أخطاء مفاهيمية عند الطلبة، وتدني مستوى تحصيل المفاهيم بدرجته الكلية وبمجالاته الفرعية (عودة، 2001 ؛ البوسعيدي، 1994 ؛ الشباطات، 1988). وقد جاءت دراسة لطفي (1983) مؤكدة لنتائج هذه الدراسات، فأكدت بناء على ذلك ضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية على طرق التدريس المتطورة والاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم، وإكسابهم المهارات الفنية اللازمة لأداء الدور المناط بهم.

ومن بين الطرق والأساليب التي ركز عليها منهاج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي(وزارة التربية والتعليم، 1990) طريقة تحليل المفاهيم، كونها تعين على معرفة المفاهيم الإسلامية الكثيرة، وتحديدها بشكل واضح في الذهن، وتمكّن التلاميذ من تصور حقائق الإسلام بصورة جلية واضحة بعيداً عن اللبس وسوء الفهم. والإشارة هنا إلى هذه الطريقة دلالة على أهمية المفاهيم من وجهة نظر إسلامية مما يجعل طريقة خرائط المفاهيم في نفس السياق كونها تعتني بالمفاهيم وطريقة تنظيمها وتقديمها للطلبة.

2.1 مشكلة الدراسة

يعاني الطلبة من ضعف في تحصيل المفاهيم في مادة التربية الإسلامية (عودة، 2001)، وكما يعاني تدريسها من خلل في تناول هذه المفاهيم وتصور في تدريسها (لطفي،1983 ؛ البوسعيدي، 1994) من جهة، وهناك العديد من الدراسات التي ذكرت في الفصل الثاني أجريت على خرائط المفاهيم في مجالات غير مجال منهاج التربية الإسلامية أثبتت في معظمها فعالية طريقة خرائط المفاهيم في تحسين تحصيل الطلبة للمفاهيم التي يدرسونها من جهة أخرى. فهل سيكون لهذه الطريقة الفعالية نفسها عند استخدامها في تدريس مفاهيم التربية الإسلامية. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بأنها تسعى إلى استقصاء أثر الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية، ويمكن للدراسة أن تحقق هدفها من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية تعزى للجنس.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

3.1 أهمية الدراسة

1. تنبع أهمية الدراسة من أهمية المفاهيم نفسها بشكل عام فهي مفتاح المعرفة الحقيقية وأساسها، وهي لازمة لتكوين المبادئ والتعميمات وتساعد على تنمية التفكير والتعلّم الذاتي والتربية المستمرة مدى الحياة، كما أنها ضرورية لتفاهم الناس وتعاملهم (نشواتي، 1985). كما تساعد على استرجاع التعلّم وانتقال أثره وتنظيم الخبرة العقلية، فما أن يتعلّم الطالب المفهوم حتى يسهل عليه تطبيقه في مواقف عديدة، وتستخدم المفاهيم في بناء المنهاج المدرسي بشكل متتابع ومستمر ومتكامل في المراحل الدراسية المختلفة. (سعادة وإبراهيم،1991). وإذا كان للمفاهيم بشكل عام هذه الأهمية فإن المفاهيم الإسلامية ذات أهمية أكبر إذ تشكل اللبنات الأساسية والدعائم التي تبنى عليها المعرفة الإسلامية، فيساعد تعلّم المفاهيم الإسلامية الطالب على إصدار الأحكام والتعميمات للمسائل والقضايا المتشابهة التي يواجهها.
2. تعد هذه الدراسة استجابة لدعوة الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لتضمين تدريس المنهاج وسائل تعليمية وأساليب حديثة تقدم للتلاميذ خبرات واقعية منوعة تدفعهم إلى النشاط الذاتي وتثير اهتماماتهم للتعلّم وطلب المعرفة وتضمن انتقال ما تعلّموه إلى المواقف الحياتية(وزارة التربية والتعليم، 1990) ومن بين هذه الطرق والأساليب خرائط المفاهيم.
3. تلبي هذه الدراسة حاجة المكتبة العربية الإسلامية إلى مثل هذه الدراسات، حيث لم يجد الباحث خلال رجوعه إلى المصادر والمراجع – على حد علم الباحث- أية دراسات تتناول اثر الخرائط المفاهيمية في مادة التربية الإسلامية وعلومها، مما حفز الباحث على إجراء هذه الدراسة لعلها تحقق نفعاً تربوياً لابنائنا الطلبة ورفع مستواهم التعليمي.

4.1 محددات الدراسة

1. تقتصر هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكوميـة في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية في محافظـة الكـرك/الأردن للعام الدراسي 2004/2003.
2. تقتصر هذه الدراسة على تدريس وحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسي الثاني وهي تشتمل الموضوعات التالية: علم أصول الفقه، والاجتهاد، والحكم الشرعي، والصرف، والوصية، والوقف، وأحكام المطعومات والمشروبات، وأحكام اللباس والزينة، والميراث.
3. اقتصر قياس التحصيل على تحصيل الطلبة في المستويات الثلاثة الأولى (تذكر، فهم، تطبيق).

5.1 التعريفات الإجرائية

1- خرائط المفاهيم

يعرف نوفاك وجووين(1995) الخرائط المفاهيمية بأنها: مخطط يتضمن تحديد المفاهيم من الموضوع المراد دراسته وترتيبها الهرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية. وخريطة المفهوم في أبسط صورها عبارة عن مجرد مفهومين ارتبطا بكلمة رابطة ليكونا قضية أو مقترحاً، ومثال ذلك: السماء تكون زرقاء.

ويعرفها زيتون (1999) :"أنها رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع من المعرفة".

وبتطبيق الباحث للتعريفين السابقين يمكن تعريف الخرائط المفاهيمية إجرائياً في هذه الدراسة أنها: رسوم تخطيطية توضح العلاقات بين المفاهيم الفقهية الرئيسية والفرعية في وحدة الفقه من منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر، بواسطة خطوط وكلمات ربط مناسبة، صنفت فيها المفاهيم تحت بعضها البعض، أو على شكل نسيج عنكبوتي بحيث تكون المفاهيم والعلاقات بينها تشكل سلسلة خطية بسيطة أو مركبة.

2- **التحصيل**: مقدار ما تحقق من أهداف الوحدة الدراسية المتعلقة بالحقائق والمفاهيم والأحكام، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار التحصيلي الذي سيعطى لأفراد عينة الدراسة مباشرة بعد الانتهاء من التجربة.

3- **الطريقة الاعتيادية** : وهي تلك الطريقة التي يستخدم بها الشرح الإلقائي بشكل أساسي وإن استعان المعلم ببعض الوسائل التعليمية البسيطة.

4- **الصف العاشر**: طلبة الصف العاشر الأساسي من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية في محافظة الكرك / الأردن للعام الدراسي 2004/2003.

5- **طريقة خرائط المفاهيم**: طريقة تعليمية تعلّمية، تعتمد على استخدام خرائط المفاهيم، وتستخدم السؤال السابر مع الطلبة لبناء خرائط المفاهيم التي تتضمن مجموعة من المفاهيم الدينية لوحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية المقرر لطلبة الصف العاشر الأساسي، ضمن شبكة من العلاقات المفاهيمية يعدها الباحث على شكل وسائل تعليمية، ويكلف المعلم الطلبة باستخلاص المفاهيم وترتيبها بشكل هرمي من المفهوم العام إلى المفهوم الخاص وربط بعضها ببعض بخطوط يكتب عليها كلمات ذات معنى علمي تساعدهم على تكوين المبادئ والتعميمات الدينية المستخلصة من الخريطة المفاهيمية، ويكون دور المعلم خلال الحصة التعليمية موجهاً ومرشداً لأعمال الطلبة ونشاطاتهم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يعرف ميرل وتنسون (Merrill &Tennyson, 1977) المفهوم أنه: مجموعة من الأشياء، أو الحوادث، أو الرموز، التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص هو اسم المفهوم. ويعرفه برونر (Bruner, 1960) بأنه: مجموعة المصطلحات التي يستخدمها العالم

في علمه، أو الباحث في بحثه كعناوين يشير كل منهما إلى مجموعة الحوادث أو الظواهر، أو العلاقات الواقعة ضمن مجال بحثه.

يرى برونر (Bruner, 1960) أن المفهوم يتكون من العناصر التالية:

1- اسم المفهوم: وهو الكلمة التي تطلق على مجموعة الأشياء أو الحوادث أو الرموز التي يمكن جمعها معاً على أساس خصائص مشتركة بينها.

2- التعريف: العبارة التي تصف المفهوم من خلال تحديد الخصائص المميزة له، والعلاقات فيما بينها.

3- الخصائص وهي نوعان:

4- الخصائص الحرجة أو المميزة: الخصائص التي يجب أن تتـوفر فـي أي عنصر حتى يعد منتمياً للمفهوم.

ب. الخصائص المتغيرة: الخصائص التي تختلف من عنصر إلى عنـصر دون أن يخرج العنصر عن دائرة المفهوم.

5- الشواهد وهي نوعان:

6- الأمثلة أو الأمثلة الموجبة : أمثلة المفهوم هي العناصر التي تتـوافر فيهـا الخصائص الحرجة للمفهوم.

ب. اللاأمثلة أو الأمثلة السالبة: لا أمثلة المفهوم هي العناصر التـي لا تتوافر فيها الخصائص الحرجة للمفهوم.

7- القيمة المميزة: وهي نطاق التباين المسموح به في الخـصائص المتغيـرة لأمثلة المفهوم.

ويرى معظم التربويين أن أحد الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكد عليها المدارس في مختلف المستويات التعليمية ولكل المواد الدراسية تعلّم المفاهيم، إذ ينبغي أن يتجه التعلّم المدرسي في معظمه نحو تعلّم المفاهيم، كونها تشكل القاعدة الأساس للتعلّم الأكثر تقدماً كتعلّم المبادئ وتعلّم حل المشكلات (سعادة واليوسف، 1988).

ويمكن تلخيص أهمية تدريس المفاهيم في مختلف المواد التعليمية إلى ما يلي (سعادة واليوسف، 1988 ؛ جراغ وجاسم، 1986):

1. إن فهم أساسيات العلم أو المفاهيم الرئيسة يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة في تعلّمها واستيعابها.
2. تسهم المفاهيم في تسهيل عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي، بحيث يكون المعيار الأساسي في هذا الاختيار مدى علاقة الحقائق والمواقف التعليمية في تشكيل المفاهيم وتعلّمها واكتسابها.
3. تعتبر المفاهيم وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض، مما يحقق مفهوم التكامل المعرفي.
4. تساعد المفاهيم المعلم والمتعلم على فهم عميق لطبيعة العلم من حيث أن العلم مادة وطريقة.
5. تؤدي المفاهيم إلى المساهمة الفعالة في تعلّم التلاميذ بصورة سليمة.
6. تسهم المفاهيم في تسهيل انتقال أثر التعلّم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة.
7. تساعد المفاهيم التلاميذ على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة، وذلك عن طريق تخفيضها إلى أجزاء يمكن التحكم بها.
8. تعتبر المفاهيم من الأدوات المهمة للتدريس بطريقة الاستقصاء، لأنها تؤدي إلى طرح الأسئلة ذات العلاقة لتجربة ما أو بمعلومات أو بيانات ما، من أجل جعلها ذات معنى.
9. تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية من خلال ربط تعلم الطلبة السابق بتعلمهم اللاحق.

ولقد أشار الباحثون إلى عدد من النماذج التعليمية التي ظهرت لمساعدة التلاميذ على تعلّم المفاهيم تمثلت في خمس مجموعات من النماذج التعليمية، يمكن إيجازها بالنماذج التالية:(ملحم، 2001 ؛ قطامي وقطامي، 1993 ؛ Joyce & weil,1980؛ مرعي والحيلة، 2002).

1. نماذج التعليم الفردية: تعنى بتطوير القدرات الفردية والزمرية، وتقوم على التخطيط الجيد للتعليم بشكل ييسر على المتعلم متابعة تعلّمه الذاتي وشق طريقه بنفسه. فيتم تهيئة مواقف وخبرات وأنشطة تساعد المتعلم على استغلال طاقاته الإبداعية وقدراته، لكي تتيح فرصاً لإظهار مشاعره

وانفعالاته، وتساعده على تطور الشخصية، وفهم دوره ضمن المجموعـات التي يعمل وفقها.

2. نماذج التعليم الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي: يقـوم علـى افتـراض أن الإنسان اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم، وتـصرفاتهم، ويـتم التعلّم هنا من خلال نموذج يتصف بخصائص مميزة، يعرض نماذج سـلوك يحتاج إليها الملاحظ. ويستطيع تأديتها ويحصل على ثواب ومكافـأة جـراء ذلك، ويوفر هذا التعلّم خبرات قد لا تتأتى إلا بهذا النوع من التعلّم.
3. نماذج التعليم السلوكية: تستند في طرائقها ومحتواها على النظريات السلوكية في التعلّم والتعليم والتي تؤكد على تغيير السلوك الظاهري أكثر من التأكيـد على السلوك المضمر، وتعتمد على مبادئ التعزيز، وضبط المثير، وتركـز على التغيرات الخارجية في البيئة، واعتبار السلوك ظاهرة قابلـة للتعـديل، واعتبار الأهداف السلوكية فردية محددة.
4. النموذج التعليمي العام: حدد جانيه (Gagne') ستة متغيرات أساسية للتعلـيم اعتقاداً منه أن الالتفات إليها ومراعاتها في أثناء عملية التعليم يمكن أن يحقق تعلّماً جيداً وفعالاً، وهذه المتغيرات هي: الاستجابات المحددة (الإشـارات)، والربط التسلسلي، والتمييز المتعدد، والتصنيف، واستخدام المبادئ والقواعد، وحلّ المشكلات.
5. النماذج التعليمية القائمة على عمليات معالجة المعلومات: صممت خصيـصاً للتأثير في معالجة المعلومات والبيانـات، فالمدرسـة تعنـى أساسـاً بنقـل المعلومات، لأن المعلومات وسيلة هامة لتحقيق أهداف التربية. وقد ارتكزت هذه النماذج على الاتجاه المعرفي الذي اهتم بكيفية حصول الإنـسان علـى المعرفة، واعتبار التعليم إعادة وتنظيم البنى المعرفية، لتمكّن صـاحبها مـن التفاعل بكفاية مع متغيرات بيئته.

لقد اهتم المعرفيون ببناء المعرفة، إذ أن الفرد يكتسب معلومات كثيـرة خـلال حياته يقوم بخزنها في الذاكرة على شكل صور أو رسومات أو كلمـات وخطـوط عريضة أو رؤوس أقلام من المعلومات وغيرها يستطيع تذكرها، تماماً كما يحـدث

للطالب عند الدراسة حيث يستوعب الدرس وحلّ الواجبات لأنـه يـستطيع تـذكره (القيسي، 2001).

من هنا يتضح ما قصده المعرفيون أن يصبح التعلّم ذا معنى لدى الفرد بمعنى أن تنتظم الخبرة الجديدة مع بنية المعاني السابقة للفرد فتتكامل معها؛ فـالمهم هـو المعنى الذي يدركه المتعلم للخبرة الجديدة لا المعنى الذي يدركه المعلم لها. ويـؤثر هذا التعلّم في شخصية المتعلم ويبقى لديه خبرات ومهارات حتى بعد خروجه مـن أسوار المدرسة التعليمية. ويتعلق نجاح تنظيم عملية التعلّم بشكل كبير جداً بعمليـة إنتاج تعليمية صحيحة وتقديمها من خلال النشاط الذاتي والفعال للمتعلّمـين تحـت إشراف المعلم وتوجيهه (جمل، 2001).

ونظراً لاختلاف طبيعة المفاهيم من حيث درجة صعوبتها أو تركيبها أو أسسها المنطقية، وحتى يتكون التعلّم ذو المعنى، ظهرت نماذج في تدريس المفاهيم ضـمن هذا الاتجاه تقوم على أسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق داخل غرفـة الصف، يمكن تقسيمها إلى قسمين هما:

1. **نماذج ركزت على كيفية تقديم عناصر المفهوم.**

تتباين هذه النماذج في طريقة تقديم المفهوم وذلك وفقاً للهدف التعليمـي أو لطبيعة المفهوم:

أ- نماذج تقديم عناصر المفهوم حسب الهدف، وتشمل هذه الفئـة النمـاذج التالية:

1. نموذج ميرل وتنسون في تدريس المفاهيم:

وضع ميرل (Merrill,1980)عدداً من الاستراتيجيات الخاصة بتدريس المفاهيم تختلف باختلاف الهدف التعليمي؛ فإذا كان الهدف على مستوى :

أ- التذكر: يعطى الطلبة ما يراد منهم تذكره (تعريف، أو اسم المفهوم، أو مثال) ثم يدربون على حفظه ويختبرون في مدى حفظهم له.

ب- الاستخدام: يعطى الطلبة تعريفاً للمفهوم وتوضح مفرداته ويشرح لهم حتى يكون التعريف واضحاً، ثم يعطون مجموعة من الأمثلة واللاأمثلة على المفهوم بحيث تتنوع لتستغرق الخصائص الحرجة للمفهوم، ثم يدربون على تمييز أمثلة المفهوم من اللاأمثلة، ثم يختبرون في مدى قدرتهم على تمييز المثال من اللامثال.

ت- الاكتشاف: يقدم للطلبة مجموعة من الأمثلة واللاأمثلة على المفهوم ليستنتجوا منها الخصائص الحرجة للمفهوم وصياغة تعريف له اعتماداً على هذه الخصائص، ثم يدربون على عملية الاستنتاج هذه، ثم يختبرون في مدى قدرتهم على استخلاص الخصائص المميزة للمفهوم وصياغة تعريف له.

و يرى ميرل (Merrill,1980) أن الهدف الأولي من تدريس المفاهيم يتمثل في مساعدة المتعلّمين على تجميع أمثلة المفهوم و الاستجابة لها باستجابة واحدة من خلال الإشارة برمز أو باسم هو اسم المفهوم.

واكتساب الفرد للمفهوم يعني قيامه بتصنيف الشواهد الخاصة بالمفهوم كما يصنفها المعلم. و تنطوي عملية التصنيف هذه على مهمتين أساسيتين هما التمييز و التعميم، إذ يعني التميز إصدار استجابة مشابهة لمثيرات اكتسبها من موقف مثير مشابه، ويرى انه بدون التعميم يصبح تعلّم المفهوم بالغ الصعوبة و التعقيد لأنه يتوجب على الفرد أن يستجيب باستجابة محددة لكل مثير يواجهه في حياته (مرعي والحلية، 2002).

2. نموذج هيلدا تابا في التفكير الاستقرائي:

بني هذا النموذج على أساس أن الهدف التعليمي هو تشكيل المفهوم وليس اكتسابه وهو نموذج مبني على افتراض أن التفكير مهارة يمكن أن تدرس، وميدان نشط بين المتعلّمين من جهة والمعلومات من جهة أخرى، ويسير بشكل متتابع ومنتظم. وبناء على هذه الأهداف المترابطة حددت هيلدا تابا مراحل تدريس المفهوم لتساعد على تشكيل المفهوم (فرحان و بلقيس و مرعي ،1999؛ عبد الهادي 2000، ؛ ملحم ،2001 ؛ Joyce & weil, 1980):

أ- تكوين المفاهيم: وتتضمن هذه المرحلّة تحديد البيانات المنتمية لمشكلة و تعدادها و عمل القوائم (جمع المعلومات)، و توزيع البيانات و المعلومات إلى فئات وفق معيار تشابه معين،أي التجميع وفق معيار (التصنيف)، و إعطاء أسماء للفئات التي جمعت فيها البيانات ،أي الوصول إلى المفهوم (التسمية).

ب- تفسير البيانات: تشتمل على عمليات التمييز والاستدلال و التعميم ،حيث تحرك هذه المهمة و تنشّط من خلال أسئلة المعلم ،و تتحقق هذه العمليات العقلية من خلال عدد من النشاطات الظاهرة، والنشاطات الخفية، والأسئلة المناسبة. على سبيل المثال: تحديد نقاط التشابه و الاختلاف من خلال التمييز بين خصائص مفاهيم معينة يعد من النشاطات الظاهرة، في حين تعد المعاني المتضمنة من النشاطات الخفية، و إذا سألت ماذا لاحظت ؟ ولماذا حدث هذا؟ فإن ذلك سؤال مناسب.

ت- تطبيق المبادئ و التعميمات: تعد مهمة عقلية، تؤدي إلى توظيف المبادئ المكتسبة لشرح ظواهر جديدة، أي التنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة، و تتبع هذه المهمة المهمتين السابقتين.

3. نموذج التعليم الاستكشافي:

وضع برونر (Bruner,1960) نموذجاً يهدف إلى مساعدة الطالب على اكتساب المفهوم من خلال إعطائه دوراً نشطاً بحيث يفكر بنفسه ويشارك بفاعلية في الحصول على المعرفة ؛ فالمعرفة عملية وليست نتاجاً. ويزود المعلم الطلبة

وفقاً لهذا النموذج بشواهد على المفهوم مصنفة إلى أمثلة ولا أمثلة دون أن يصرح باسم المفهوم. فيقوم الطلبة بناء على فرضيات في أذهانهم حول اسم المفهوم، ومن خلال مقارنة الأمثلة ببعضها؛ لاستنتاج الخصائص المشتركة الحرجـة للمفهـوم، ومقارنة اللاأمثلة والأمثلة لتحديد الفوارق بينهما، ومن ثم توقع المفهوم المقصود.

وتتطلب عملية اكتساب المفهوم عدة متطلبات يتمثل أهمها في مجموعة مـن الأمثلة المتشابهة في بعض جوانبها والمختلفة في جوانبها الأخرى. كذلك لا بد من وجود شخص يواجه مثل هذه الأمثلة الإيجابية والسلبية، وان يجد بنفـسه مـا إذا كانت هذه الأمثلة تمثل فعلاً المفهـوم أم لا، وبعـدها يقـوم الـشخص بتـشكيل الفرضيات المتعلقة بالمفهوم أو إعادة تشكيلها من جديد، ويعمل كل مثـال علـى تقديم معلومات أساسية عن الصفات أو الخصائص والقيم التي تعزى للمفهـوم أو توضحه (سعادة واليوسف، 1988).

لذا ركز هذا النمط على عملية التصنيف التي تشتمل على تحديـد الأشـياء والأحداث ووضعها في فئات مراعياً معايير أو أسس معينة ومتجاهلا ما عـداها كاللون أو الحجم أو الاستعمال أو التركيب، إلى غيرها مـن معـايير التـصنيف (فرحان وبلقيس ومرعي، 1999).

ب- نماذج تدريس المفهوم حسب طبيعته.

نموذج جانيه:

تشير عملية تدريس المفاهيم عند جانيه إلى مجموعة من الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط جميع الحوادث والشروط التي يخضع لها الموقف التعليمي. و التعلّم عند جانيه تعلّم تراكمي إذ أن تعلّم مفهوم يعني بالضرورة

تعلّم ما قبله. ويرى أن التخطيط للتعلّم في نمطه يتم بثلاث خطوات هي(مرعي و الحيلة ،2002):

1. وصف الأهداف و المهمات التعليمية.
2. تحليل التعلم، أو تحليل المهمات آنفة الذكر.
3. اشتقاق و تحديد الظروف أو الشروط الخارجية للتعلّم.

و يقدم جانيه ثمانية أنماط من التعلّم تشكل نسقاً هرمياً، تشمل قاعدته تعلّم الإشارات، و تشمل قمته تعلّم حلّ المشكلات حيث يشكل ارتباطها مع بعضها البعض تعلّماً متكاملاً و شاملاً. ومن بين هذه الأنماط تعلّـم المفهـوم حيـث يستجيب المتعلم استجابة عامة لمجموعة من المواقف و الحوادث أو الأشـياء فيما بينها خصائص مشتركة، والمفاهيم قد تكون محسوسة تعتمد فـي تعلّمهـا على المشاهدات الحسية كمفهوم الطيور و الحيوانـات (عبـد الهـادي، 2000). ويقسم المفاهيم حسب طبيعتها إلي قسمين رئيسين، مع تحديد طريقة تـدريس خاصة بكل نوع (سعادة واليوسف، 1988):

1. المفاهيم المادية (الحسية): وهي المفاهيم التي تدرك بـالحواس ويـتم تعلّمها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة أو غير المباشـرة التـي تستخدم في تدريسها الطرق الاستقرائية، مثل الجبل و الجزيرة و المثلث، وهي طريقة مشابهة لتعلم المفاهيم على مستوى الاكتشاف عنـد ميـرل وتنسون، واكتساب المفهوم عند برونر.
2. المفاهيم المجردة (المعنوية): وهي المفاهيم التي لا تـدرك بـالحواس فتكون بذلك أكثر صعوبة وتجريداً من المفاهيم المادية، ويتم تعلّمها عـن طريق الخبرات غير المباشرة أو البديلة التي تتطلب تقديم التعريف فـي تدريسها بما يتمشى مع الطرق الاستنتاجية، وهي طريقة مشابهة لـتعلم المفاهيم على مستوى الاستخدام عند ميرل وتنسون.

2. **نماذج تدريس تركز على العلاقة بين المفاهيم .**

تعد خرائط المفاهيم من هذا النوع من النماذج، ويعـرف "نوفـاك وجـووين" (1995) الخرائط المفاهيمية بأنها: مخطط يتضمن تحديد المفـاهيم مـن الموضـوع المراد دراسته وترتيبها الهرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عموميـة. وخريطـة المفهوم في أبسط صورها عبارة عن مفهومين ارتبطا بكلمة رابطة ليكونا قضية أو مقترحاً، ومثال ذلك السماء تكون زرقاء. ويعرفها زيتون (1999) :"أنهـا رسـوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فـرع مـن فـروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع من المعرفة".

ولأن التعلّم الفعال الهادف يتقدم بسهولة عندما تكون المفاهيم الجديدة أو معاني المفهوم مصنفة تحت مفاهيم أعم أو أكثر شمولية، يقترح (نوفاك وجووين، 1995) أن تكون المخططات المفاهيمية ذات طبيعة هرمية، حيث يبدأ المخطط المفاهيمي في قمته بالمفاهيم الأكثر عمومية، تندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية.

يمكن للمعلم أن يطور علاقات مفاهيمية جديدة في عملية رسم خرائط المفهوم وبخاصة إذا كان يسعى إلى بناء علاقات خاصة بالقضايا بين المفاهيم لم يكن معترفاً بها بترابطها. ويلاحظ أن الطلبة والمدرسين الذين يبنون خرائط مفهوم، غالباً ما يلاحظون أنهم يدركون علاقات جديدة. ويكون رسم الخرائط المفاهيمية وفقاً لذلك نشاطاً إبداعياً وداعماً للابتكار (نوفاك وجووين، 1995).

ويشير (نوفاك وجووين ،1995) و(قطامي وقطامي،1993) إلى أن خرائط المفاهيم لها أهمية تتلخص فيما يلي:

1. مساعدة الطلبة على استقبال المعلومات التي بينها علاقات ذات معنى، وتساعدهم على تذكر المعلومات واسترجاعها، كونها تزود الطلاب بنوع من خريطة الطريق البصرية التي تحدد بعض الممرات التي يمكن أن نسير فيها، وبعد تحقيق المهمة التعليمية تزودنا خرائط المفاهيم بتلخيص تخطيطي لما تم تعلّمه. مما تشكل نشاطا خلاقا يمكن أن يساعد على تطوير الإبداع لدى المعلم والمتعلم.

2. المساهمة في زيادة الانتباه على المهمة المعينة كونها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمي ومتسلسل مما يساعد في تغيير الدور الكلاسيكي للتلميذ باعتباره متلقياً وسلبياً، حيث توضح الخرائط المفاهيمية الأفكار الرئيسة التي تمثل هدف الدرس، وتجعل المفاهيم ذات طبيعة يمكن فهمها ولإدراك العلاقة فيما بينها.
3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، حيث يمكن أن تكون حسية أو شبه حسية أو مجردة وهذا بدوره يلغي الدور الكلاسيكي للمعلم أثناء عملية التعلّم.
4. إتاحة المجال للمدرسين والمتعلّمين أن يتبادلوا وجهات النظر في السبب الذي من أجله يكون ربط معين خاص بالقضية ربطاً جيداً أو سليماً، وتتيح لهم فرصة إدراك روابط مفقودة بين المفاهيم، الأمر الذي يقترح عليهم الحاجة إلى تعلّم جديد.
5. تصحيح الفهم الخاطئ عند التلاميذ لبعض المفاهيم أو لقضايا الربط بين المفاهيم.
6. تطوير علاقات مفاهيمية جديدة في عملية رسم خرائط المفهوم، وخاصة إذا كنا نسعى بنشاط إلى بناء علاقات خاصة بالقضايا بين المفاهيم التي لم تكن قبل ذلك معترفا بها على أنها مترابطة، مما يجعل لباني الخريطة ميزة إدراك علاقات جديدة تساعد في دعم الابتكار والإبداع.
7. مساعدة المعلم على تحديد الطرق التي يجب اعتمادها لإعداد الدروس من خلال إبراز المعاني والخبرات بصورة منظمة، إضافة إلى مساعدة مخططي المناهج وواضعي الكتب المدرسية على الفصل بين المعلومات الهامة والهامشية في اختيار الأنشطة التي توضح المفهوم.

ويتضح من خلال استعراض أهمية الخرائط المفاهيمية إمكانية استخدامها في مجالات متعددة منها: تنظيم المحتوى وتسلسله، وكاستراتيجية للتدريس، وكأداة لتقويم التدريس.

معايير تصميم خرائط المفاهيم

تعتبر الأفكار التي قدمها "أوزبل" في نظريته عن التعلّم المعرفي ذي المعنى القاعدة الأساسية للصيغ المقترحة لتقدير خرائط المفاهيم (زيتون،1999) (نوفاك وجووين،1995). فتصمم خرائط المفاهيم وفق المعايير الآتية:

1- البنية الهرمية: وتعني أن البنية المعرفية للمتعلّم تكون منظمة بطريقة متسلسلة هرمياً، حيث تنتظم أولاً المفاهيم والعلاقات الأكثر عمومية وشمولاً على قمة هذه البنية، يتبعها المفاهيم والعلاقات الأقل شمولاً والأكثر خصوصية. مما يستلزم إدراك المفاهيم الأكثر شمولاً، فالأقل شمولاً، ثم الأقل شمولاً، في أي هيكل من هياكل المادة التعليمية، ويتطلب تفكيراً نشطاً من جانب المتعلّمين.

والهرمية هنا توضح مجموعة العلاقات التي توجد بين مفهوم ومفاهيم أخرى خاضعة له، فتتميز المفاهيم واختلافها، بمعنى أنها تظهر علاقات مفاهيمية خاصة. إن المعنى الذي لدينا لأي مفهوم لا يعتمد على عدد العلاقات ذات الصلة التي ندركها فقط، بل على هرمية (شمولية) هذه العلاقات في أطرنا المفاهيمية. لذا نسعى باستمرار إلى ملاحظة ما هي المفاهيم التي نعرف أنها ذات صلة؟ وما هي العلاقات المفاهيمية عالية الرتبة- منخفضة الرتبة، والتي تعتبر مهمة لموضوع الدراسة هذا؟ فهما لب معنى هرمية خريطة المفهوم.

إن التكوين الهرمي يساعد الطلبة في أن يروا علاقات لم يروها من قبل، ويسمح باندماج خريطة مفهوم خاصة في خريطة اعم واشمل، ويسمح بتقويم سهل نسبيا يقوم به المدرس، لأن أقسام خريطة المفهوم التي تكون عامة جدا أو خاصة جدا تظهر وتتضح وتشير إما إلى وجود سوء فهم أو إلى الحاجة إلى إحداث تكامل أكثر دقة بين المفاهيم الرئيسة والثانوية.

2- التمايز التدريجي: يقرر هذا المبدأ أن التعلّم ذا المعنى عملية مستمرة، تكتسب فيها المفاهيم الجديدة معنى أكبر لأن علاقات جديدة (روابط خاصة بالقضايا) قد اكتسبت. وعلى ذلك يمكن القول بأن المفاهيم لا تتعلّم تعلّما نهائياً أبداً، وإنما تتعلّم دائماً وتتعدل وتتضح وتصبح أشمل كلما ازداد

تميزها بشكل متقدم، ويزيد من تدعيم عملية التمايز التدريجي للمفاهيم وتعزيزها عندما يتم ربط خرائط المفاهيم عن موضوع معين بخرائط مفاهيم خاصة بموضوعات أخرى ذات صلة.

3- التوفيق التكاملي: يقرر هذا المبدأ أن التعلّم الذي له معنى يجود ويحسن عندما يدرك المتعلم علاقات جديدة (روابط مفاهيمية) بين مجموعات مترابطة من المفاهيم أو القضايا، وعندما تتبدد المعاني المتناقضة بين المفاهيم، وينتج عن هذا المبدأ في الوقت نفسه تمييز أكثر للمفاهيم ذات الصلة ببعضها.

ويمكن تحديد خطوات بنـاء خـرائط المفـاهيم (Malone & Dekkers, 1984 ؛ Ault, 1985) على النحو التالي:

1. تحديد الموضوع المراد تدريسه.
2. استخراج المفاهيم بعد قراءة الموضوع.
3. كتابة المفاهيم على السبورة، أو على جهاز عرض، أو على الحاسب الإلكتروني.
4. ترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص.
5. استخدام الترتيب كدليل لبناء خرائط المفاهيم على شكل خط عمودي، بحيث توضع المفاهيم الأعم في القمة، والمفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس في الأسفل.
6. الربط بين المفاهيم بخطوط بعد وضعها في مربعات أو أشكال دائرة.
7. كتابة كلمات مناسبة على الخطوط لوصف العلاقة أو الرابطة بين المفاهيم.
8. تعديل خرائط المفاهيم في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلّمين.
9. إعطاء المتعلّمين وقتا كافيا لقراءتها وتأملها واستخلاص التعميمات والأفكار منها.
10. إجراء تقويم ختامي للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلّمين لها.

وقد أجريت دراسات عديدة حول مدى فعالية طريقة خرائط المفاهيم وفي مجالات استخدامها المختلفة. فقد أكدت دراسة كل من (القرعان، 1990 ؛ رواشدة،

1993 ؛ ياسين ، 2002) أن طريقة خرائط المفاهيم تسهم في تكوين الفهم العلمي السليم وتفسير الظواهر العلمية، واكتساب المفاهيم، وحلّ المشكلات والكشف عن الفهم أو الثغرات المعرفية لدى الطلبة. وأظهرت دراسة كل من (القاروط، 1998 ؛ رداد، 2000 ؛ ياسين، 2002 ؛ عقروق، 1996) أن طريقة خرائط المفاهيم تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي الآني والمؤجل عند الطلبة.

مما يجدر الإشارة إليه إن الخرائط المفاهيمية كما أشار نوفاك وجووين (1995)، يمكن تمثيلها في أي مجال من المعرفة، مما يؤكد إمكانية تمثيل خرائط المفاهيم في مجال التربية الإسلامية. وقد استخدم الرسول صلى ا عليه وسلم نموذجاً مصغراً من الخرائط المفاهيمية لتوضيح مفاهيم الإنسان، والأجل، والأمل، والأعراض، كما ذكر في حديث عبد ا بن مسعود رضي ا عنه السابق، مما يشير أن للخرائط المفاهيمية جذوراً إسلامية، ويؤكد تنوع الأساليب التي استخدمها الرسول عليه الصلاة والسلام.

للمفاهيم الإسلامية أهمية كبرى تقتضي الاهتمام بها بدرجة عالية، كونها تشكل القاعدة الأساسية لمعرفة جوهر الإسلام وعلومه، والاهتمام بها يأتي من كونها علم ينبغي فهمه فهماً سليماً خالياً من الشوائب، إضافة إلى ما هو أسمى وأجل في أن الإيمان لا يكون سليماً إلا إذا فهمت بالشكل الصحيح. مما يجعل دور معلمي التربية الإسلامية مهماً وجليلاً.

2.2 الدراسات السابقة

خلال المراجعة للأدب السابق لهذا الموضوع، وجد أنه لم تتوافر أية دراسات تتناول أثر الخرائط المفاهيمية في تدريس التربية الإسلامية، ولكنها توافرت في المواد العلمية وتميزت بحداثة إجرائها، ومع ذلك هناك بعض الدراسات التي أجريت بهدف استقصاء أثر أساليب حديثة في التربية الإسلامية وعلومها، ووفقاً لذلك قسمت هذه الدراسة الدراسات السابقة إلى قسمين:

القسم الأول: الدراسات التي تناولت أثر الخرائط المفاهيمية في مختلف المواد.

القسم الثاني: الدراسات التي تناولت أثر بعض الطرق الحديثة في مفاهيم التربية الإسلامية.

القسم الأول: الدراسات التي تناولت أثر الخرائط المفاهيمية في مختلف المواد

وجدت الدراسة ندرة الدراسات التي تتناول خرائط المفاهيم في المواد الأدبية، إذ لم يتمكن من الحصول إلا على دراسة واحدة أجراها ياسين (2002) في مادة الجغرافيا هدفت إلى معرفة أثر طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة الصف العاشر الأساسي حيث اختير (48) طالبا ووزعوا على شعبتين (أ،ب) وتم تصنيفهم عشوائيا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست بخرائط المفاهيم، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

ووجدت الدراسة في المقابل أن معظم الدراسات السابقة جاءت في مجال المواد العلمية وبخاصة مادة العلوم بفروعها المختلفة. ففي مجال العلوم العامة أجرى نوفاك وموسوندا (Novak & Musonda, 1990) دراسة هدفت إلى دراسة التغيرات التي تطرأ على فهم الطلبة للمفاهيم العلمية خلال (12) سنة دراسية تم فيها استخدام دروس خاصة علمية سمعية لعرض مفاهيم العلوم على شكل خارطة مفاهيمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (239) طالباً من طلبة الصف الأول والثاني

الأساسي، حيث قسمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (191) طالباً درست وفق الخرائط المفاهيمية، والثانية ضابطة تكونت من (48) طالباً درست بالطريقة التقليدية. وقد وجد خلال العمل أن طلبة المرحلة الابتدائية قادرون على تطوير خرائط مفاهيمية يمكن تفسيرها بوضوح للآخرين، كما أشارت النتائج إلى أن الخرائط المفاهيمية أداة مفيدة لتمثيل التفكير في البنية المعرفية لدى الطلبة مع الزمن، وتساعدهم على أن يتعلموا كيف يتعلمون؟

وأجرت محمود (1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم العامة. حيث تكونت عينة الدراسة من (239) طالباً وطالبة (ذكور 132، إناث 107) تم تقسيمهم إلى أربع شعب تجريبية وأربع شعب ضابطة (شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث). وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات اختبار تحصيل طلبة الصف السادس للمجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح طريقة خرائط المفاهيم. وتعزى للجنس حيث تفوقت الإناث على الذكور، في حين لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى الحلو (Elhelou,1997) دراسة صممت لتقييم أثر استخدام طلبة الصف الثاني الأساسي لخريطة المفاهيم في تعلم الطلبة العرب لموضوعات العلوم. وقد تم اختيار شعبتين عشوائيا حيث تم استخدام أحد الصفوف كمجموعة ضابطة وقام المدرس بتدريسهم باستخدام أسلوب المحاضرة. أما الصف الآخر فقد تم تدريسه نفس المادة الدراسية ولكن باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية. وقد جاءت النتائج لتبين إن مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية أفضل من مستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة.

وأجرى جيستيلو (Guastello, 2000) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الخرائط المفاهيمية على فهم محتوى العلوم للطلبة ذوي التحصيل المنخفض في الصف السابع. حيث تم اختيار مجموعتين بشكل عشوائي من طلبة الصف السابع ذوي التحصيل المنخفض، وتكونت كل مجموعة من (62) طالباً، درست إحدى

المجموعات بطريقة الشرح والمناقشة، والمجموعة الأخرى بوساطة خرائط المفاهيم. وقد ركزت على أهم المفاهيم والأفكار في محتوى العلوم. وبينت النتائج أن هنـاك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التي درست بوساطة استراتيجية خرائط المفاهيم.

وفي مجال الأحياء استقصى اوكيبوكولا (Okebukola,1990) دراسة هـدفت إلى معرفة فعالية خرائط المفاهيم في اكتساب التعلم ذي المعنى للمفاهيم في علمـي الوراثة والبيئة على المستوى الجامعي، حيث تكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة، تم تقسيمها بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين : الأولى تجريبية درست وفق الخرائط المفاهيمية، وتكونت من (63) طالباً وطالبة ، والثانية ضابطة درست وفـق الطريقة التقليدية ، وتكونت من (75) طالباً وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلـى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الموجودة في مادة علم الوراثة والبيئة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفق الخرائط المفاهيمية.

وأجرى الحدابي ودعيس (1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة لتشخيص بعض المفاهيم البيولوجية عند طلبة المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (31) طالبة من الصف الثاني والثالث الثانويين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في التعلم ذي المعنى عند الطالبات، ووجود مفاهيم خاطئة في بعض المفاهيم العلمية.

واستقصت القاروط (1998) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحـصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف العاشر الأساسي فـي المـدارس الحكومية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تكونت العينة من(141) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة (2 ذكـور، 2 إنـاث) واختيـرت شـعبتان إحداهما للذكور والأخرى للإناث عشوائياً تمثلان المجموعـة التجريبيـة، ودرسـتا بطريقة خرائط المفاهيم، أما الشعبتان الأخريان فقـد درسـا بالطريقـة التقليديـة. وأظهرت النتائج ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل عند طلبة الصف العاشر بين الطريقتين التقليدية والخرائط المفاهيمية لصالح الخرائط المفاهيمية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل بين متوسطات تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي، الذين تعلموا وحدة الوراثة بطريقة الخرائط المفاهيمية، ومتوسط تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي اللواتي تعلمن نفس الوحدة بطريقة الخرائط المفاهيمية.
3. لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الجنس والطريقة، في التأثير على التحصيل الفوري والمؤجل عند طلبة الصف العاشر الأساسي.

وأجرى رداد (2000) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي على دافع إنجاز طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الأحياء وتحصيلهم الآني والمؤجل. وتكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين : الأولى تجريبية درست باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية ، والأخرى ضابطة درست وفق الطريقة التقليدية. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل العلمي لطلبة المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس وفق الخرائط المفاهيمية.

وأجرى الجراح (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي للمفاهيم العلمية في وحدة أجهزة جسم الإنسان في مقرر كتاب العلوم البيولوجية، والكشف عن مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات العلمية، وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تكونت العينة من (151) طالباً وطالبةً من الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الثانية للعام الدراسي 2002/2001 . وبعد استخدام التحليلات الإحصائية اللازمة كشفت الدراسة عما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أداء طلبة عينة الدراسة على الاختبار البعدي والمؤجل تعزى لمتغير الطريقة ولصالح استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أداء طلبة عينة الدراسة على الاختبار البعدي تعزى لمتغير الجنس أو للتفاعل بين الطريقة والجنس

واستقصى تيكا (Tekaya,2003) أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم والنص المفاهيمي معاً على فهم طلبة الصف التاسع للخاصية الاسموزية والانتشار. وقد استخدم اختبار طوره (Banow & Odom) كأداة للقياس عام 1995. وقد تكونت عينة الدراسة من (44) طالباً، قسموا إلى مجموعتين: الأولي تجريبية (24) طالباً تلقوا التدريس وفق الخرائط المفاهيمية والثانية ضابطة (20) طالباً تلقت التدريس وفق الطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس وفق الخرائط المفاهيمية.

أما في مجال الفيزياء أجرى القرعان (1990) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم المتجهات، حيث تكونت عينة الدراسة من (156) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي، وقسموا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية درست بطريقة خرائط المفاهيم بلغ عدد أفرادها (64) طالباً وطالبة، وضابطة درست بالطريقة التقليدية بلغ عدد أفرادها (98) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بخرائط المفاهيم، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى ويلرمان وماك (Willerman & Macharg, 1991) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في الفيزياء ، حيث تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : الأولى تجريبية درست بخرائط المفاهيم والأخرى ضابطة

درست بالطريقة التقليدية. وبعد استخدام التحليلات الإحصائية كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي لطلبة الصف الثامن الأساسي في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق الخرائط المفاهيمية.

وأجرت عقروق (1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر، والاحتفاظ بالمعلومات لطلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم لموضوع الاهتزازات والموجات والصوت. ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة عشوائية تكونت من (500) طالب وطالبة موزعين على مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (282) طالباً وطالبة درست بخرائط المفاهيم والأخرى ضابطة تكونت من (218) طالباً وطالبة درست بالطريقة التقليدية. وبعد استخدام التحليلات الإحصائية جاءت النتائج كما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المباشر يعزى إلى نوع المعالجة ولصالح طريقة خرائط المفاهيم.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الجنس ونوع المعالجة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس، ونوع المعالجة، والتفاعل بين الجنس ونوع المعالجة، وذلك لصالح الطالبات، وطريقة خرائط المفاهيم.

واستقصى صبري وتاج الدين (2000) أثر استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية". وقد تم تطبيق الاستراتيجية المقترحة على عينة تجريبية محدودة قوامها(60) طالبة ممن شاعت لديهن الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم، وقد اقتضت طبيعة عينة البحث الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة حيث تم قياس المتغيرات التابعة في البحث قبل وبعد تلقي أفراد المجموعة التجريبية

التدريب بالاستراتيجية المقترحة.وبعد استخدام التحليلات الإحصائية أظهرت النتائج ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبلياً وبعدياً في اختبار الأفكار البديلة لصالح البعدي، مما يشير إلى فعالية كبيرة للاستراتيجية المقترحة في تعديل تلك الأفكار.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات قبلياً وبعدياً في محاور مقياس أساليب التعلم لصالح القياس البعدي، مما يعني وجود تأثير إيجابي للاستراتيجية المقترحة على أساليب التعلم لدى الطالبات.

وأجرت مكي (2002) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر خرائط المفاهيم في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة العلوم في وحدة المغناطيس في حياتنا، وقد تكونت عينة الدراسة (58) طالباً قسمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تلقت التدريس وفق الخرائط المفاهيمية ، والثانية ضابطة تلقت التدريس وفق الطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل التلاميذ الذين تعلموا مادة العلوم بطريقة خرائط المفاهيم ومتوسط تحصيل التلاميذ الذين تعلموا مادة العلوم بالطريقة التقليدية لصالح الأولى التجريبية.

وفي مجال الكيمياء أجرت زلوم (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والاحتفاظ بالمعلومات لطلبة الصف التاسع الأساسي في الكيمياء لموضوع الماء في حياتنا. وقد شملت عينة الدراسة (162) طالباً، اختيرت قصدياً من طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2000/1999 وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست بطريقة خرائط المفاهيم وبلغ عدد أفرادها (82) فرداً منهم (46 طالباً و 36 طالبةً). والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية العادية وبلغ عدد أفرادها (80) فرداً منهم (45 طالباً و 35 طالبة). وبعد استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار المباشر والمؤجل تعزى إلى نوع المعالجة ولصالح طريقة خرائط المفاهيم.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار المباشر بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية تعزى الجنس.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار المؤجل بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية تعزى للجنس ولصالح الذكور.

أما في المعرفة العلمية فقد أجرى رواشدة (1993) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر النمط المعرفي (اعتمادي المجال/ مستقل المجال) وأثر بعض إستراتيجيات التعليم فوق المعرفية (رسم خريطة المفهوم والكشاف المعرفي) في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي في المعرفة العلمية بمتسوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائياً تكونت من (182) طالباً وطالبة في 6 شعب من الصف الثامن الأساسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أثر استراتيجية رسم خارطة المفهوم في تعلم طلبة الصف الثامن بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة على أثر الطريقة التقليدية، كما أظهرت تفوق أثر استراتيجية الكشاف المعرفيVee على التقليدية في تعلم تفسير الظواهر. لكن تكافأ أثر استراتيجية رسم خارطة المفهوم في تعلم اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة مع أثر استراتيجية الكشاف المعرفي، هذا وقد تكافأ أثر الكشاف المعرفي مع أثر التقليدية في تعلم اكتساب المفاهيم وحل المشكلة.

وفي التفكير الناقد أجرى الدردور (2001) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي (11-12 سنة)، حيث تكونت عينة الدراسة (128) طالباً وطالبة تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية (31 طالبا، 34 طالبة) وضابطة (30 طالبا، 33 طالبة). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى لطريقة التدريس ولصالح التجريبية التي درست بخرائط المفاهيم، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى للجنس أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى القيسي (2001) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (69) طالباً موزعين على مجموعتي البحث. وبعد استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المفاهيم.

ويمكن تسجيل الملاحظات التالية على دراسات القسم الأول:

1. جاءت معظم الدراسات في مجـال العلـوم العامـة وفروعهـا (الأحيـاء، والفيزياء، والكيمياء). في حين كانت الدراسات في المواد الأخـرى الأدبيـة والعلمية نادرة حيث حصل الباحث على دراسة واحدة في الجغرافيا، وأخرى في الرياضيات.
2. كانت بعض الدراسات في مجالات عامة كالمعرفة العلمية والتفكيـر الناقـد. وأشارت نتائجها إلى تفوق طريقة خرائط المفاهيم.
3. أثبتت جميع هذه الدراسات تفوق طريقة خـرائط المفـاهيم علـى الطريقـة التقليدية.
4. أظهرت معظم الدراسات التي تناولت متغير الجنس عدم وجود فروق تعزى للجنس باستثناء دراسة محمود (1995) التي أثبتت تفوق الإناث على الذكور.
5. تضاربت نتائج الدراسات حول أثر التفاعل بين متغيري الطريقة والجنس.

القسم الثاني: الدراسات التي تناولت أثر بعض الطرق الحديثة في مفاهيم التربية الإسلامية

أجرى الأقطش (1989) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة التحليل المفاهيمي على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في موضوع السيرة النبوية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية بطريقة المجموعتين المتكافئتين تكونت من (138) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب في مدرستين: شعبتين من الذكور في مدرسة القادسية الثانوية للبنين وعددهم (64) طالباً، وشعبتين من الإناث من مدرسة بنات مادبا الثانوية الأولى وعددهم (74) طالبة، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعتين تجريبية درست بطريقة تحليل المفاهيم. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الفوري لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة تحليل المفاهيم.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتفاظ بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة تحليل المفاهيم.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل علامات الذكور والإناث في التحصيل الفوري يعزى إلى الجنس.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل علامات الذكور والإناث في الاحتفاظ بالتعلم لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

أجرت الفريد (1995) دراسة بعنوان :"أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية". وهدفت إلى معرفة أثر عامل جنس الطالب وطريقة التدريس في اكتساب تلك المفاهيم. وتكونت عينة الدراسة من (194) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة مسقط، موزعين في ست شعب في مدرسيتين: الأولى تكونت من ثلاث

شعب في مدرسة للبنين، وثلاث شعب في مدرسة للبنات، وقد كشفت الدراسة عما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد الدراسة الذين درسوا وفق الطريقة الاستقرائية، وأداء أفراد الدراسة الذين درسوا وفق الطريقة الإلقائية لصالح الطريقة الاستقرائية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد الدراسة الذين درسوا وفق الطريقة القياسية، وأداء أفراد الدراسة الذين درسوا وفق الطريقة الإلقائية لصالح الطريقة القياسية.
3. لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين التجريبيتين الاستقرائية والقياسية.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية للعام الدراسي (2003 / 2004)، والبالغ عددهم (621) طالباً وطالبة، منهم (327) طالباً، و (294) طالبة، موزعين في (13) مدرسة منها (10) شعب للطلاب، و (10) شعب للطالبات وذلك حسب التقرير الإحصائي لمديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية. ويبين الجدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المدارس والشعب

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
الذكور	6	10	327
الإناث	7	10	294
المجموع	13	20	621

2.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي، منهم (79) طالباً، و (58) طالبة، موزعين في أربع شعب اثنتين للذكور واثنتين للإناث من ثلاث مدارس: مدرسة المزرعة الثانوية للبنـين، ومدرسـة المزرعـة الأساسـية، ومدرسة المزرعة الثانوية المختلطة. وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقـة قـصدية كونها في منطقة تعليمية قريبة تناسب ظروف الدراسة، وقد شكلت إحـدى شـعب الذكور وإحدى شعب الإناث المجموعة التجريبية، في حين شكلت الشعبتان الأخريان المجموعة الضابطة حيث وزعت الشعب على مجموعتي الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة. ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس والطريقة)

المجموعة	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
التجريبية	41	36	**77**
الضابطة	38	22	60
المجموع	79	58	137

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أ. المادة التعليمية:

اختيرت وحدة الفقه من كتاب التربية الاسـلامية للـصف العاشـر الأساسـي (الفصل الدراسي الثاني المقرر من وزارة التربية والتعليم) المكونة مـن الـدروس التسعة التالية:

1. علم أصول الفقه.
2. الاجتهاد.

3. الحكم الشرعي.
4. الصرف.
5. الميراث.
6. الوصية.
7. الوقف.
8. أحكام المطعومات والمشروبات.
9. أحكام اللباس والزينة.

ثم تم إعداد تحليل محتوى للدروس التعليمية المختارة من مادة التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي قبل البدء بعملية تصميم الخرائط المفاهيمية، وبناء عليه وضعت الأهداف التربوية السلوكية المتوقع تحقيقها لدى الطلبة، وقد تم تحديد المفاهيم وترتيبها بطريقة متسلسلة، ثم صممت الخرائط المفاهيمية المطلوبة وعددها تسع خرائط بواقع خريطة واحدة لكل حصة صفية بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق باستراتيجية الخرائط المفاهيمية وكيفية إعدادها من جهة وتحليل محتوى الدروس من جهة أخرى.

وللتأكد من سلامة الخرائط المفاهيمية وصحة ودقة المعلومات الواردة فيها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم الشرعية والعلوم التربوية، وعددهم اثنا عشر محكماً معظمهم من أساتذة الجامعات المختصين وأصحاب الخبرات الطويلة، وقد كان لملاحظاتهم أهمية كبيرة أسهمت في تحسين نوعية الخرائط المفاهيمية.

ويمكن تلخيص ملاحظات المحكمين على الخرائط المفاهيمية بما يلي:

1. الأدلة الشرعية: ركز المحكمون خلال عملية التحكيم على ضرورة مراعاة الأدلة الشرعية، حيث ورد في بعض الموضوعات والمسائل ولم يرد على مسائل أخرى. وقد أخذ بهذه الملاحظة، إذ أضيفت الأدلة إلى المسائل التي لم يرد عليها دليل في الكتاب المدرسي.

2. أشار اثنان من المحكمين في موضوع علم أصول الفقه إلى تقسيم الأدلة التفصيلية قبل التعرض إلى ذكرها إلى أدلة نقلية وعقلية، ليتسنى للطالب التمييز بينها، وقد أخذ بهذه الملاحظة خلال تصميم الخرائط وشرحها.
3. اقترح عدد من المحكمين في درس علم أصول الفقه تقسيم أهم الكتب المؤلفة في علم أصول الفقه إلى كتب قديمة وكتب حديثة، ليميز الطالب بينها، وقد أخذ بهذه الملاحظة خلال تصميم الخرائط وشرحها.
4. اقترح تسمية أطراف الوصية وأطراف الوقف في موضوعي الوصية والوقف بأركان الوصية والوقف.ولما كان الكتاب المدرسي يستخدم مسمى أطراف بدلاً من أركان، فقد جمع بين التسميتين حتى لا يتسبب المسمى الجديد بإرباك الطالب فاستخدم أركان الوقف (أطرافه).
5. اقترح عدد من المحكمين وضع المخدرات في درس أحكام المطعومات والمشروبات في قسم خاص بها لأنه يمكن تناولها بالفم والأنف والوريد، وقد أخذ بهذه الملاحظة وصممت الخرائط بناء على ذلك.
6. أورد بعض المحكمين ملاحظات حول اختلافات العلماء في بعض المسائل والقضايا الفقهية، وإضافات أخرى على المادة التعليمية المقررة أصلاً. ولم يؤخذ بهذه الملاحظات لسببين:

الأول: أن اختلافات الفقهاء ليست من المادة المقررة أصلاً مما يعني أن إدخالها سيكون زيادة على ما تم تحديده وتجاوزاً للأهداف المقررة أصلاً.

الثاني: أن معظم هذه المعلومات لا تتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة، ويمكن أن تعقد المادة التعليمية للطالب بدلاً من محاولة تبسيطها وتقديمها بشكل سلس ويسير. ويبين الملحق (ب) الدروس التعليمية المعدّة وفق الخرائط المفاهيمية.

ب. اختبار التحصيل

تم إعداد اختبار تحصيلي تكون في صورته النهائية من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بهدف قياس تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الدروس التعليمية المختارة.

وقد بني الاختبار وفق الخطوات التالية:

تحليل محتوى الدروس التعليمية المختارة من وحدة الفقه من كتاب التربية الاسلامية المقرر للصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2003 / 2004. (الملحق ت).

إعداد قائمة بالأهداف التعلمية اللازمة للوحدة الدراسية، بهدف قياس تحصيل طلبـة الصف العاشر الأساسي على المستويات الثلاثة حسب تصنيف بلوم للأهداف في مجال المعرفة وهي التذكر، والفهم، والتطبيق. (الملحق ث).

إعداد لوحة المواصفات للاختبار قبل صياغة الفقرات وذلك لتحديد عدد الفقرات اللازمة، ولتحديد مستويات المعرفة للأسئلة. (الملحق ج).

التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية (الأساليب والقياس) والعلوم الشرعية معظمهم من حملة درجة الدكتوراه في تخصصات مختلفة كأساليب تدريس التربية الإسلامية، وأساليب تدريس اللغة العربية والمواد المختلفة، بالإضافة إلى المتخصصين في القياس والتقويم. وقد بلغ عددهم تسعة محكمين سلم كل واحد منهم نسخة من الاختبار بصورته الأولية وقائمة الأهداف التي تغطيها هذه الأسئلة، ولوحة المواصفات التي على أساسها بنيت فقرات الاختبار، ليتسنى لكل واحد منهم إعطاء رأيه في مدى ملاءمة الأهداف التعليمية للمادة التعليمية ومدى ملاءمة فقرات الاختبار، لقائمة الأهداف والمادة التعليمية، وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار وملاءمة البدائل لفقرات الاختبار ومناسبتها.

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في غالبها في بعض الأخطاء اللغوية والصياغات لبعض الفقرات، وعدم مناسبة فقرة واحدة فقط للمستوى المعرفي في لوحة المواصفات، بالإضافة إلى تعديل بعض البدائل للفقرات لتكون على درجة عالية من الدقة. وقد أخذ بهذه الملاحظات وتم تعديل اختبار التحصيل بناء عليها، حتى أخرج الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (40) فقرة. (الملحق ح).

وقد تم القيام بتصحيح أوراق الاختبار باستخدام معيار التصحيح المتبع في الاختبار القبلي نفسه، وهو تخصيص علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصـفر

لكل إجابة خطأ، وكان مجموع العلامات يوضع في أعلى صفحة الإجابـة مـع العلم أن العلامة الكلية (40) والعلامة الدنيا (صفر).

هـ - تقدير الوقت اللازم للاختبار، ومدى وضوح الفقرات والبـدائل مـن خـلال إجرائه على عينة استطلاعية مكونة من (26) طالباً مـن مجتمـع الدراسـة وخارج عينتها، وبناء عليه تم تحديد المدة اللازمة للاختبار وهي (50) دقيقـة، وأتضح أن الفقرات والبدائل واضحة ومفهومة لدى الطلبة حيث لم تثـر أيـة أسئلة أو استفسارات عنه.

و- إعداد تعليمات خاصة باختبار التحصيل وعدد فقراته والمدة الزمنية المناسبة لإجابة الطلبة عليه، بالإضافة إلى الطريقة السليمة في الإجابة عن فقرات الاختبار. وأرفق الاختبار التحصيلي بورقة خاصة للإجابة عن فقرات الاختبار كما في الملحق (خ)، ويبين الملحق رقم (د) الإجابة الصحيحة لفقرات الاختبار.

ي- للتأكد من ثبات الاختبار استخدم معادلة كودر - ريشاردسون(KR20) لحساب معامل الثبات للاختبار البعدي فكان 0.89 .

4.3 إجراءات الدراسة

كانت إجراءات الدراسة كالآتي:

1. تم تحديد عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي من مدرسة المزرعة الثانوية للبنين، ومدرسة المزرعة الثانوية للبنات، ومدرسة المزرعة الأساسـية للعام الدراسي (2003 / 2004)، وتضم أربع شـعب: شـعبتين مـن الـذكور، وشعبتين من الإناث.
2. الحصول على موافقة رسمية من مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبي، على تطبيق الدراسة في مدراس مديريتها. (الملحق أ)
3. الحصول على موافقة مديري المدارس التي وقع عليها الاختيار من أجل تطبيق الدراسة فيها. (الملحق ذ)

4. مقابلة معلم ومعلمة التربية الاسلامية للصف العاشر الأساسي ، والاتفاق معهما على تطبيق الدراسة، على أن يقوما بتدريس المجموعـة التجريبيـة بالطريقـة المقترحة، أما المجموعة الضابطة فتدرس بالطريقة التقليدية.
5. عقد عدة اجتماعات مع معلم ومعلمة المجموعة التجريبية، حيث تـم توضـيح الفكرة الرئيسية لأهداف الدراسة للمجموعة التجريبية ومناقشة بعـض القـضايا المتعلقة بطريقة التعليم بخرائط المفاهيم وأثرها في تعليم الطلبة كأسلوب جديـد في التعليم.
6. إجراء اختبار قبلي قبل البدء بتدريس المادة التعليمية على للمجموعتين التجريبية والضابطة ، للتأكد من تكافؤ طلبة مجموعات عينة الدراسة في امتلاك الأهداف للوحدة التي تم اختيارها لتطبيق المواقف التعليمية عليها في الدراسة وكان ذلـك في 8 / 2 / 2004.
7. إعطاء حصتين لطلبة المجموعـة التجريبيـة بحـضور معلمـي المجموعـة التجريبية، لتوضيح فكرة الخرائط المفاهيمية، مع إعطاء الأمثلـة علـى هـذا الأسلوب من مختلف المواد التعليمية، مع الحرص على مشاركة الطلبة في هذه الحصص حتى يصبح لديهم ألفة مع الطريقة الجديدة.
8. تكليف الطلبة بإعداد خرائط مفاهيمية للدروس التي ستعطى ضمن هذه الطريقة، حتى يسهم ذلك في تفاعل أكثر مع المادة التعليمية.
9. شرح الدرس الأول من المادة التعليمية بحضور معلمي المجموعـة التجريبيـة، وذلك لتسهيل مهمة المعلمين الذين سيقومون بتنفيـذ الدراسـة وفـق الطريقـة الجديدة.
10. متابعة سير تنفيذ الدراسة من خلال حضور مواقف صفية عديـدة، وتزويـد المعلمين بالخرائط المفاهيمية حسب موعدها المحدد، وذلك من أجل التأكد مـن سير الدراسة حسب المقرر لها.
11. إعطاء طلبة المجمـوعتين: التجـريبيتين (ذكـور، إنـاث) ، والـضابطتين (ذكور ، إناث)، الاختبار البعدي بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة لقياس متوسط

أداء الطلبة بعد دراسة المادة التعليمية مباشرة، وكان ذلك بتاريخ 7 / 3 / 2004، مع العلم أن الاختبار البعدي هو نفسه الاختبار القبلي الذي أعطى للطلبة.

12. استمرت الدراسة أربعة أسابيع (13 حصة صفية) من تاريخ 5 / 2 / 2004 إلى 7/ / 3 / 2004 بمعدل ثلاث حصص لكل أسبوع.
13. تصحيح الاختبار.
14. تحليل نتائج الاختبار.

5.3 تصميم الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

1. المتغيرات المستقلة:

أ. طريقة التدريس ولها مستويان: خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية.

ب. الجنس وله مستويان: الطلاب والطالبات.

2. المتغير التابع:

تحصيل الطلبة.

وهذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية من نوع تصميم مجموعات تجريبية وضابطة بمعالجة مختلفة فيما بينها، فالتجريبية درست باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية ، والضابطة درست بالطريقة التقليدية، ويرمز إلى تصميم الدراسة كمـا يلي:

R 1 0 1 × 0 2

R 2 0 1 0 2

حيث أن:

R : المجموعة.

× : المعالجة التجريبية.

O 1 : اختبار التحصيل القبلي.

O 2 : اختبار التحصيل البعدي.

6.3 المعالجة الإحصائية:

استخدمت طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية لمعالجة البيانات التي تم جمعها، وقد تمثلت الطرق الإحصائية الوصفية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل.

أما الطرق الإحصائية التحليلية فتمثلت في ما يلي:

1. استخدام تحليل التباين الثنائي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية (ذكور، إناث)، والضابطة (ذكور، إناث) على اختبار التحصيل القبلي.
2. نظراً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في الاختبار القبلي فقد استخدم تحليل التباين الثنائي عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) لإيجاد الفروق في التحصيل بين المجموعات ومعرفة سببها إن وجدت سواء للطريقة أو للجنس أو للتفاعل بينهما.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الخرائط المفاهيمية في تحصيل الطلبة للدروس التعليمية المختارة من وحدة الفقه للصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية. ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بعد معالجة بياناتها إحصائياً.

1.4 النتائج المتعلقة بالاختبار القبلي

طبق اختبار قبلي في وحدة الفقه على أفراد عينة الدراسة قبل البدء بتدريسها، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء مجموعات الدراسة، حيث يوضحها الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي

الجنس	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاب	ضابطة	**38**	12.50	4.05
	تجريبية	41	13.10	3.85
	الكلي	**79**	12.81	3.93
الطالبات	ضابطة	36	13.46	2.48
	تجريبية	22	14.22	4.30
	الكلي	58	13.93	3.71
الكلي	ضابطة	60	12.85	3.56
	تجريبية	77	13.62	4.08
	الكلي	137	13.29	3.86

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق حسابية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي حسب متغيري الدراسة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-Way ANOVA) لعلامات طلبة عينة الدراسة على هذا الاختبار، ويبين الجدول رقم (4) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	**15.039**	1	15.039	1.014	0.316
الجنس	34.881	**1**	34.881	2.352	0.128
التفاعل	0.233	1	0.233	0.016	0.900
تباين الخطأ	1972.787	***133***	14.833		
المجموع	***2022.94***	136			

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (ح<0.05) في أداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي مما يعني تكافؤها. وفي ضوء هذا التكافؤ استخدم تحليل التباين الثنائي دون المصاحب لتحليل بيانات الدراسة المتعلقة باختبار التحصيل البعدي.

2.4 النتائج المتعلقة بالاختبار البعدي

للإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة على الاختبار البعدي، ويبين الجدول رقم (5) هذه الإحصائيات.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء مجموعات الدراسة على الاختبار البعدي

الجنس	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاب	ضابطة	**38**	18.55	7.87
	تجريبية	41	21.61	8.72
	الكلي	79	20.14	8.41

الطالبات	ضابطة	**36**	20.73	7.25
	تجريبية	22	25.67	7.27
	الكلي	58	23.79	7.59
الكلي	ضابطة	60	19.35	7.66
	تجريبية	77	23.51	8.28
	الكلي	137	21.69	8.25

يلاحظ من خلال الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعات طلبة عينة الدراسة على الاختبار البعدي، وللكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي (Tow-Way ANOVA) ويبين الجدول رقم (6) هذه النتائج.

جـدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاداء مجموعات عينة الدراسة على الاختبـار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	515.936	1	515.936	8.282	0.005
الجنس	313.319	**1**	313.319	5.029	0.027
التفاعل	28.586	**1**	28.586	0.459	0.499
تباين الخطأ	8285.514	133	62.297		
المجموع	9143.355	136			

1.النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

كان السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس؟

يلاحظ من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ح< 0.05) بين متوسطات علامات مجموعات عينة الدراسة على الاختبـار البعدي تعزى لمتغير الطريقة ولصالح طريقة الخرائط المفاهيمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبتها (23.51) مقارنة بمتوسط علامات طلبة الطريقة التقليديـة التي بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبتها (19.35).

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

كان السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى للجنس؟

يلاحظ من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح< 0.05) بين متوسط علامات مجموعات عينة الدراسة على الاختبار البعدي تعزى لمتغيـر الجنس ولصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي لعلاماتهم في المجموعة التجريبية (23.79)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية (20.14).

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

كان السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

يلاحظ من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ح<0.05) بين متوسطات علامات مجموعات عينة الدراسة على الاختبار البعدي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

الفـصـل الخامـس

الخاتمة، المناقشة، التوصيات

1.5 الخاتمة

تمثل الهدف من هذه الدراسة في استقصاء أثر الخرائط المفاهيمية مقارنة بالطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الاسلامية، وقد تم اختيار وحدة الفقه من مادة التربية الاسلامية للصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2004/2003 كمادة تعليمية لأغراض هذه الدراسة.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير طريقة التدريس أنّ تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية أفضل لدى المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المفاهيم منه لدى المجموعة الضابطة.كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي

على اختبار التحصيل البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية يعزى إلى تفاعل طريقة التدريس مع الجنس، مما يعني أنّ خرائط المفاهيم مجدية لجميع الطلبة باختلاف جنسهم فلا يستفيد منها جنس أكثر من الآخر.

2.5 المناقشة

السؤال الأول

كان السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير طريقة التدريس أن تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الاسلامية أفضل لدى المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المفاهيم منه لدى المجموعة الضابطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب يمكن إيجازها بما يلي:

1. احتوت طريقة التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية تنظيماً للمحتوى ساعد على جعل التعلم ذا معنى، وسهل على الطلبة استيعاب الأفكار الواردة فيها، وربط المعرفة الجديدة مع ما يوجد لدى الطلبة من مخزون معرفي، مما سهل على الطلبة استرجاع المعلومات عند أدائهم على الاختبار، أكثر مما كان عند المجموعة الضابطة.
2. تدريب الطلبة على كيفية إعداد الخرائط المفاهيمية مع إعطاء أمثلة على السبورة على بعض الخرائط في مختلف الدروس التعليمية، وقد أعد ذلك تمهيداً لإعطاء المادة التعليمية أسهم في تعويد الطلبة على هذه الطريقة وارتياحهم لهم.
3. تكليف الطلبة بإعداد الخرائط المفاهيمية المتعلقة بوحدة الفقه ساهم في زيادة فهم الطلبة للدرس القادم وتحضيره الجيد، لأن إعداد هذه الخرائط عملية صعبة تتطلب من الطالب جهداً واضحاً يسهم في تهيئته لإعطاء الدرس.

4. تدريب المعلمين على كيفية شرح الخرائط المفاهيمية، وضرورة التتابع الهرمي للمفاهيم، مع شرح موقفين صفيين بحضور المعلمين عد بمثابة تقويةٍ للمعلمين وتدريبٍ لهم على الشرح.
5. ربط الخرائط المفاهيمية مع بعضها البعض خلال الشرح، من خـلال توجيـه الأسئلة للطلبة ومناقشتهم فيما أخذوه من دروس وربطه مع الـدرس الجديـد أسهم بشكل أو بآخر في تحصيل أفضل من المجموعة الأخرى. علـى سـبيل المثال عند الحديث عن الوقف تم المقارنة والموافقة بينه وبين الوصـية ممـا أتاح للطلبة تذكر المعلومات التي أخذوها وحفظوها في أذهانهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي كشفت عن أثر الخرائط المفاهيمية في التحصيل، ومن هذه الدراسات دراسة ياسين (2002) التـي أظهرت تفوق طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيـا، الـذين درسـوا باستخدام الخرائط المفاهيمية. ودراسة الجراح (2002) التي أظهـرت فروقـاً ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لـصالح الذين درسوا بطريقة خرائط المفاهيم.

وتتفق كذلك مع عدد من الدراسات التي أظهـرت تفـوق طريقـة الخـرائط المفاهيمية على الطريقة التقليدية في تحصيل الطلبة في عدد مـن المـواد العلميـة كالرياضيات (القيسي، 2001)، والعلوم (عقروق، 1996 ؛ القـاروط، 1998 ؛ مكـي، 2002 ؛ زلـوم، 2000 ؛ رداد، 2000). وتتفق مع عدد من الدراسات الأجنبية التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست بخرائط المفاهيم علـى المجموعـة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (Elhelou ,1997 ؛ Okebukola ,1990).

السؤال الثاني:

كان السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى للجنس؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ويمكن أن يعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب يمكن إيجازها بما يلي:

1. يغلب على مجتمع الدراسة الطابع القروي الذي يجعله يتميز عن غيره من المجتمعات، من حيث النظرة إلى الأنثى،فتجد الإناث يقضين معظم أوقاتهن في البيت، الأمر الذي يدفعهن إلى استغلال ذلك الوقت في القراءة، على الرغم مما يقمن به من أعمال منزلية لأنها تعد قليلة بالنسبة لما يكلف به الذكور، بسبب الأعمال التي قد يقومون بها بعد الانتهاء من الدراسة وخصوصاً الأعمال الزراعية.
2. لوحظ خلال متابعته للدراسة أن اهتمام الطالبات بتحضير الدروس أفضل من اهتمام الطلاب، وخصوصاً فيما يتعلق بإعداد الخرائط المفاهيمية الذي بدوره يشكل مقدمة مهمة تسهم في تحقق الأهداف المنشودة، وفي تعلم ذي معنى.
3. كما لوحظ خلال فترة الدراسة اهتمام الإناث وبخاصة بالتربية الإسلامية إذ كان أفضل من اهتمام الذكور، وظهر ذلك من خلال طرح الأسئلة خلال عرض الخرائط المفاهيمية وشرحها، ومحاولة فهم كل ما يناقش داخل الصف، وتسجيل الملاحظات المهمة في دفاترهن، علماً أن المدرسين كليهما في هذه المدارس (الذكور، والإناث) كانا على جانب كبير من الاهتمام بالطلبة، وإيصال المعلومات لهم بكل أمانة وإخلاص.
4. لوحظ أثناء الدراسة انضباط الطالبات في مدارس الإناث في الحضور في الحصص الصفية أكثر من انضباط الطلبة في مدارس الذكور، ولاحظ أن الجو المدرسي من حيث الهدوء والمحافظة على النظام عند مدارس الإناث أكثر منه عند الذكور، مما يسهم في تحقق فوائد تعليمية مهمة تنعكس إيجاباً على التحصيل.

وتتفق نتيجة السؤال الثاني مع دراسة محمود (1995) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث يعزى للجنس ولصالح الإناث. بينما تختلف مع عدد من الدراسات كدراسة (زاوم، 2000 ؛ الدردور، 2001) التي

أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، عازيةً ذلك إلى تشابه الظروف التي يقدم فيها التعليم للطلبة، وأن الأهالي باتوا لا يفرقـون بـين الـذكر والأنثى.

السؤال الثالث:

كان السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha= 0.05$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي عـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبـة الـصف العاشـر الأساسـي فـي المجموعتين الضابطة والتجريبية يعزى إلى تفاعل طريقة التدريس مع الجنس، مما يعني أن خرائط المفاهيم مجدية لجميع الطلبة باختلاف جنسهم فلا يستفيد منها جنس أكثر من الآخر.

وقد يكون السبب في ذلك تشابه الظروف الحياتيـة، والأوضـاع الاجتماعيـة والاقتصادية، والتنشئة الاجتماعية لدى الطلبة بشكل عام، وبخاصة أن عينة الدراسة أخذت من مدارس حكومية متوسطة تتبع لمديرية الأغوار الجنوبية، حيث تـوافرت فيها الظروف نفسها تقريباً.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج الدراسـات محمـود، (1995) وعقـروق، (1996) والقاروط، (1998) والدردور، (2001) حيث لم تظهر فـروق ذات دلالـة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

3.5 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بما يلي:

1. توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة التربية الاسلامية من خلال التنويع في استخدام الأساليب المختلفة.
2. تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية علـى كيفيـة إعـداد الخـرائط المفاهيمية وكيفية استخدامها.

3. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول متغيرات أخرى ومستويات تعليمية أخرى، وبخاصة في مادة التلاوة والتجويد لعدم وجود دراسات أجريت بهذا الموضوع فيما يخص الخرائط المفاهيمية، وذلك للتأكد بشكل أكبر من مدى فاعلية الخرائط المفاهيمية ودورها في زيادة التحصيل.

الرقم	المحتوى	أهم المعارف	المفاهيم	القيم والاتجاهات
.1	**علم أصول الفقه**	1.يبحث علم أصول الفقه في القواعد التي توصل الفقيه إلى الأحكام الشرعية. 2.ألف عدد من الكتب في هذا العلم منها كتاب الرسالة للشافعي 3.الأصولي ينظر إلى الأمور مجتمعة فيقرر قاعدة أصولية (شرعية) أما الفقيه فيقرر حكماً شرعياً استناداً إلى القاعدة.	1. علم أصول الفقه 2. الأدلة التفصيلية 3. الأدلة الكلية 4. القواعد 5. الأصولي 6. الفقيه	1. تنمية حب تعلم الفقه ومتعته لدى الطالب. 2.تعريف الطالب بكيفية الوصول إلى الحكم الشرعي.
.2	**الاجتهاد**	1. عمل المجتهد استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية. 2. يجب أن يكون المجتهد بالغاً عاقلاً وعالماً بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وغيرها من الشروط.	2. الاجتهاد 3. الناسخ والمنسوخ 3. المجتهد.	المسلم يقدر المجتهدين ودورهم في تبصير الناس بأمور دينهم.

		1.هنالك مسائل لا مجال للاجتهاد فيها وهناك مسائل فيها مجال للاجتهاد.		
.3	**الحكم الشرعي**	1.الحكم الشرعي يقسم إلى الحكم التكليفي والحكم الوضعي. 2.الحكم التكليفي يقسم إلى الفرض والمندوب والمباح والمكروه والحرام. 3.الحكم الوضعي يقسم إلى السبب والمانع والشرط.	الحكم الشرعي الحكم التكليفي الحكم الوضعي الفرض، المندوب المكروه ، المباح الشرط ، الحرام السبب ، المانع المكلف.	1. المسلم يلتزم أداء الفرائض. 2.المسلم لا يقرب المحرمات. 3.المسلم يكثر من أداء السنن. 4. المسلم يترفع عن فعل المكروهات.
.4	**الصرف**	1.الصرف استبدال المال مع بعضه البعض (الذهب بالذهب، الذهب بالفضة و هكذا). 2.يجب المساواة في البدلين في حالة اتحاد الجنس (الدينار الأردني الورقي بالدينار الأردني المعدني).	1. الصرف. 2. الحوالة. 3. اتحاد الجنس. 4. اختلاف الجنس. 5. مجلس العقد. 6. يداً بيد.	1. المسلم يلتزم شرع ا تعالى في تعامله. 2. المسلم يبغض التعامل بالربا.
.5	**الوصية**	1. الوصية مشروعة من ا تعالى :" من بعد وصية يوصى بها أو دين". 2. الوصية مستحبة إذا كان ورثة الموصي أغنياء. 3. لا تجوز الوصية بأكثر من الثلث.	1. الوصية. 2. عالة. 3. الذمي. 4. ذوو الأرحام. 5. الموصي 6. الموصى له 7. الموصى به 8. صيغة	1.المسلم يقبل على فعل الخير. 2.المسلم يحافظ على حقوق العباد. 3.المسلم يلتزم شرع ا

			الوصية.	
6.	**الميراث**	1. هو انتقال مال الميت إلى ورثته الأحياء بعد دفنه وتسديد ديونه. 2. للميراث سببان القرابة والنكاح. 3. القتل واختلاف الدين والدارين من موانع الإرث.	الميراث. الطلاق الرجعي. العدة. اختلاف الدارين. التركة. الملة.	المسلم يلتزم أحكام الشرع فيما فرضه ا تعالى من حقوق تختص بالميراث.
7.	**الوقف**	1.حبس الأصل والتصرف في منافعه فقط. الوقف نوعان: ذري وخيري. 2.لا يجوز الوقف إلا ضمن شروط معلومة. 3.يفيد في مجالات التعليم والجهاد والرفق بالحيوان.	الوقف، حبس الأصل، الوقف الذري، الوقف الخيري، الصدقة الجارية، الواقف، الموقوف، الموقوف له، صيغة الوقف.	المسلم يحب عمل الخير ويقبل على فعله مرضاة تعالى.
8.	**أحكام المطعومات والمشروبات**	1. الأصل في الأشياء الإباحة ما لم يرد عليه دليل على تحريمها. 2. حرمت الشريعة الإسلامية عدداً من المشروبات والمأكولات. 3. يعرف المقصود من القاعدة الشرعية (الضرورات تبيح المحظورات).	1.الميتة. 2.المخدرات 3.الدم المسفوح. 4.حد الضرورة. 5.المسكرات.	1.المسلم يلتزم أحكام الشرع في المطعومات والمشروبات. 2.المسلم يحافظ على جسمه وعقله.

.9	**أحكام اللباس والزينة**	1.شرع اللباس لحفظ الأجسام ولستر العورة. 2. شرع الإسلام الزينة مع الاقتصاد في اللباس. 3.أباحت وحرمت الشريعة الاسلامية عدداً من الألبسة على الرجال والنساء. 4. عورة الرجل وعورة المرأة	1.العورة. 2.الإسراف. 3.الاقتصاد في اللباس. 4. الستر.	1.المسلم يحب الستر. 2.المسلم معتدل في ملبسه. 3.المسلم يلتزم شرع ا تعالى في ملبسه وزينته.

قائمة المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

ابن حجر العسقلاني، (بدون تاريخ). **فتح الباري في صحيح البخاري**، الرياض: بيت الأفكار الدولية.

أبو جادو، صالح. (2000). **علم النفس التربوي**. ط2. عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع.

الأقطش، يحيى. (1989). **أثر استخدام طريقة التحليل المفاهيمي على تحصيل الطلبة في موضوع السيرة النبوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

البوسعيدي، أمل. (1994). **قياس مدى اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية للمفاهيم الاسلامية في كتب التربية الاسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الجراح، رضوان. (2002). **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي للمفاهيم في مقرر العلوم البيولوجية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

جراغ، عبد ا ؛ وجاسم، صالح. (1986). دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعليم العام بالكويت. **المجلة التربوية**. 11 (33)، ص 97 – 131.

جمل، محمد. (2001). **تعميق عمليتي التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق** . ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحدابي، داود ؛ ودعيس، صفية. (1995). استخدام خرائط المفاهيم كأداة لتشخيص بعض المفاهيم البيولوجية عند طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية** ، جامعة صنعاء. 1 (4)، ص 158 – 213 .

الدردور، عامر. (2001). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

رداد، أيمن. (2000). **أثر استخدام استراتيجيات التغير المفاهيمي على دافع إنجاز طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة علم الحياة وتحصيلهم الآني والمؤجل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

رواشدة، إبراهيم. (1993). **أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

زلوم، عزيزة. (2000). **أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم الكيميائية المتعلقة بموضوع الماء في حياتنا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

زيتون، حسن. (1999). **تصميم التدريس رؤية منظومية**. ط1. المجلد الثاني، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن. (2003). **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

سعادة، جودت واليوسف، جمال (1988). **تدريس مفاهيم اللغـة العربيـة والعلـوم والتربية الاجتماعية**. ط1. بيروت: دار الجيل.

سعادة، جودت وإبراهيم،عبد ا . (1991). **المنهج المدرسي الفعـال**. ط1. عمـان: دار عمار.

السكران، محمد. (1989). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**. ط1. عمـان: دار الشروق.

الشباطات، محمود. (1988). **قياس مدى اكتساب طلبة نهاية المرحلـة الإعداديـة لمفاهيم التربية الاسلامية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

صبري، ماهر ؛ وتاج الدين، إبراهيم. (2000). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكـار البديلـة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي**. 47 (21)، ص 49 – 111.

عبد الهادي، نبيل. (2000). **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**. ط1. عمان: دار وائل.

عقروق، فاتن. (1996). **أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم فـي تحـصيل طلبـة الصف الثامن الأساسي لبعض المفاهيم المتعلقة بالصوت والاحتفـاظ بهـا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عودة، محمد. (2001). **الأخطاء المفاهيمية الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية عمان الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

فرحان، اسحق ؛ وبلقيس، أحمد ؛ ومرعي، توفيق. (1999). **اسـتراتيجيات تعلـيم محتوى المنهاج**. ط2. عمان: دار الفرقان.

الفريد، آمنة. (1995). **أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.

القاروط، دجلة.(1998). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

القرعان، فرح. (1990). **دراسة استقصائية في مدى فعالية مفاهيم المتجهات في الفيزياء بطريقة خرائط المفاهيم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

قطامي، يوسف ؛ وقطامي، نايفه. (1998). **نماذج التدريس الصفي**. ط2. عمان: دار الشروق.

قطامي، يوسف ؛ وقطامي، نايفه. (1993). **استراتيجيات التدريس**. ط1. عمان: دار الشروق.

القيسي، تيسير. (2001). **أثر الخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد، العراق.

الكناني، ممدوح ؛ والكندري، أحمد. (1992). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية**. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح.

لطفي، محمد. (1983). **التدريب الميداني لمعلمي التربية الاسلامية واللغة العربية ومدرسيها في التعليم العام في الوطن العربي**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

محمود، رغدة. (1995). **أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة العلوم العامة على التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2002). **طرائق التدريس العامـة**. ط1. عمان: دار المسيرة.

ملحم، سامي. (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية**. ط. عمان: دار المسيرة.

مكي، هدى. (2002). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل المعرفـي لتلاميـذ الصف الثالث الابتدائي في مادة العلوم. **مجلة العلوم التربوية والنفـسية**. 2 (3)، ص 178- 179.

نشواتي، يعقوب. (1985). **علم النفس التربوي**. ط2. عمان: دار الفرقان.

نوفاك، جوزيف ؛ وجووين، بوب. (1995). **تعلم كيف تتعلم**. ط1. ترجمة: أحمـد عصام الصمادي، وإبراهيم محمد الشافعي. الرياض: جامعة الملـك سـعود، عمادة شؤون المكتبات.

وزارة التربية والتعليم. (1990). **منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة فـي مرحلة التعليم الأساسي**. عمان: مديرية المناهج.

ياسين، موفق. (2002). **أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنميـة التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ب. المراجع باللغة الإنجليزية

Ault , R. A. (1985). Concept mapping as a study strategy in Earth Science. **Journal of College Science Teaching** . 15 (1),pp 38 – 44 .

Bruner , J. S. (1960) **The process of education** . New York : Vinage Books

Elhelou, M . W . (1997). The use of concept mapping in learning science subjects by Arab students. **Educational Research**. 39 (3), pp. 311-317.

Guastello,E. F. (2000), concept mapping effects on science content comprehension of low- achieving inner- city Seventh graders. **Remedial and Special Education**. 21 (6). pp , 256-265.

Joyce, B. & Weil, M. (1980). **Models of teaching**. Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs: New J ersey, USA.

Malone, J. & Dekkers, J. (1984). The concept map as an aid to instruction in Science and Mathamatics. **School Science and Mathamatics**. 84 (3), pp. 220 – 227.

Merrill, M. D. (1980). Component display theory. In Reigeluth, C. M. (Ed.) Instructional – design theories and models: An overview of their current status. Hillsdale, New Jersey: **Lawrence Eribaum Asso ciates**. pp. 279-333.

Merrill, D. & Tennyson, R. (1977). **Teaching Concept**: An instructional design guide. Educational Technology Publication, Englewood Cliffs;USA..

Novak,G. D. & Musonda, D. (1990). A twelve-Year longitudinal study of science concept learning**. American Educational Researsh Journal**. 28 (1), pp(117-153).

Okebukola , P. A (1990). Attaining meaningful learning of concept in genetics and ecology: An examination of The potency of the concept mapping technique . **Journal of Research in Science Teaching**. 27 (5), PP. 493 – 504

Tekkaya, C.(2003). Remediating high school students misconceptions concerning Diffusion and Osmosis through concept mapping and conceptual change text. **Research in Science Technological Education**. 21 (1),PP.5-12.

Willerman , M & Macharg , R. A (1991). The concept map as advance Organizer . **Journal oF Research is Science Teaching** , 28 (8), PP. 705 – 712.

رقم الصفحة	د	ج	عنوانه	أ	الرقم	د	ج	ب	أ	رقم الجدول
31	*توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المدارس والشعب.*				.21 .22					.1 .1 .2

.1

.2

.3

.4

.5

.6

.7

.8

.9

.10

الرقم	المحتوى	معرفة (تذكر)	فهم	تطبيق	(تحليل، تركيب، تقويم)	المجموع
.1	علم أصول الفقه	%12.5		%2.5		%15
.2	الاجتهاد	%5		%5		%10
.3	الحكم الشرعي	%12.5	%5	%2.5	%2.5	%22.5
.4	الصرف	%2.5	%2.5	%2.5		%7.5
.5	الوصية	%5	%2.5	%5	%2.5	%15
.6	الميراث	%5	%2.5	%5		%12.5
.7	الوقف	%2.5		%2.5		%5
.8	أحكام المطعومات والمشروبات	%5				%5
.9	أحكام اللباس والزينة	%2.5	%2.5	%2.5		%7.5
.10	المجموع	%52.5	%15	%27.5	%5	%100

الدرس الأول: علم أصول الفقه

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية : (علم أصول الفقه، القواعد الأصولية، الأدلة التفصيلية، الأصولي، الفقيه).
2. أن يوضح الطالب موضوع علم أصول الفقه.
3. أن يقارن الطالب بين عمل الأصولي وعمل الفقيه.

4. أن يعطي الطالب أمثلة على اختلاف العلماء في استنباط الحكم الشرعي.
5. أن يعدد الطالب أسماء أربعة كتب علم أصول الفقه.
6. أن يقدر الطالب جهد العلماء المسلمين في الاهتمام بعلم أصول الفقه.

الدرس الثاني: الاجتهاد

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية : (الاجتهاد، الناسخ والمنسوخ ، المجتهد).
2. أن يعدد الطالب الشروط الواجب توافرها في المجتهد.
3. أن يوضح الطالب أهمية الاجتهاد في حياة المسلمين.
4. أن يستخلص الطالب واجب الأمة تجاه الاجتهاد.
5. أن يبين الطالب ما يجوز الاجتهاد فيه وما لا يجوز فيه.
6. أن يقدر الطالب دور الاجتهاد في حل مشكلات المسلمين.

الدرس الثالث: الحكم الشرعي

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية : (الحكم الشرعي، الحكم التكليفي، الفرض، المندوب، المباح، المكروه، الحرام، الحكم الوضعي، السبب، المانع، الشرط، المكلف).
2. أن يبين الطالب أقسام الحكم الشرعي الاثنين .
3. أن يعدد الطالب أقسام الحكم التكليفي الخمسة.
4. أن يحدد الطالب ما يترتب على كل قسم من أقسام الحكم التكليفي .
5. أن يذكر الطالب أقسام الحكم الوضعي الثلاثة.
6. أن يميز الطالب الحكم الوضعي من الحكم التكليفي.
7. أن يعط الطالب مثالاً واحداً على كل قسم من أقسام الحكم التكليفي والحكم الوضعي.
8. أن يحرص الطالب على معرفة الحكم الشرعي فيما يواجهه من قضايا في حياته، والالتزام به.

الدرس الرابع: الصرف

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية: (الصرف، مجلس العقد، يداً بيد، اتحاد الجنس، اختلاف الجنس، الحوالة).
2. أن يوضح الطالب مشروعية الصرف.
3. أن يبين الطالب حكمة مشروعية الصرف.
4. أن يوضح الطالب شروط صحة الصرف.
5. أن يبين الطالب كيفية إجراء الحوالة البنكية.
6. أن يحدد الطالب حكم الشرع في الحوالة البنكية.
7. أن يعلل الطالب اشتراط التقابض في مجلس العقد.
8. أن يعلل الطالب اشتراط المساواة في البدلين عند اتحاد جنسيهما.

الدرس الخامس: الوصية

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية: (الوصية، الذمي، عالـة، ذوو الأرحام ، الموصي، الموصى له، الموصى به، صيغة الوصية).
2. أن يبين الطالب أطراف الوصية الأربعة.
3. أن يذكر الطالب دليلين على مشروعية الوصية.
4. أن يبين الطالب حكم الوصية.
5. أن يعلل الطالب منع الوصية بأكثر من الثلث.
6. أن يبين الطالب خمسة من أحكام الوصية.
7. أن يعط الطالب مثالين على الوصية.

الدرس السادس: الميراث

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية: (التركة، الميـراث، الطـلاق الرجعي، اختلاف الدارين، الملة، العدة).
2. أن يبين الطالب الحقوق المتعلقة بالتركة قبل توزيعها.
3. أن يستخلص الطالب حكمة مشروعية الميراث.
4. أن يوضح الطالب أسباب الميراث.
5. أن يبين الطالب موانع الإرث.
6. أن يعلل الطالب منع القاتل من الميراث.

الدرس السابع: الوقف

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية : (الوقـف، الوقـف الـذري، الوقف الخيري، الصدقة الجارية، حبس الأصل، الواقف، الموقوف، صيغة الوقف، الموقوف له).
2. أن يبين الطالب مشروعية الوقف
3. أن يبين الطالب حكم الوقف.
4. أن يعدد الطالب أنواع الوقف الاثنين .
5. أن يعدد الطالب شروط كل من الواقف والموقوف.
6. أن يوضح الطالب العلاقة بين الوقف والوصية.
7. أن يقارن الطالب بين الوقف والوصية.

الدرس الثامن: أحكام المطعومات والمشروبات

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية : (الميتة، الدم المـسفوح، حـد الضرورة، المسكرات، المخدرات).
2. أن يوضح الطالب القاعدة الشرعية (الأصل في الأشياء الإباحة).
3. أن يبين الطالب المحرمات من المطعومات والمشروبات.
4. أن يعلل الطالب تحريم الإسلام للخمر.
5. أن يبين الطالب الآثار السلبية للمخدرات على الفرد والمجتمع.
6. أن يوضح الطالب متى يباح للمسلم الأكل والشرب من المحرمات.
7. أن يلتزم الطالب أحكام الشريعة الإسلامية في مطعمه ومشربه.

الدرس التاسع: أحكام اللباس والزينة

1. أن يوضح الطالب المفاهيم والمصطلحات الآتية: (العورة ، الإسراف ، الستر، الاقتصاد في اللباس).
2. أن يوضح الطالب القواعد العامة للباس في الإسلام.
3. أن يحدد الطالب العورة التي حرم الإسلام كشفها للرجل والمرأة.
4. أن يعرف الطالب الشروط الخاصة باللباس.

5. أن يبين الطالب الحكمة من إيجاب ستر العورة.
6. أن يوضح الطالب الحكمة من تحريم لبس الحرير والذهب للرجل.
7. أن يلتزم الطالب أحكام الإسلام في ملبسه وزينته.